

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

THAMIRIS CHRISTINE MENDES BERGER

CONFIGURAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR FORMADOR DE DOCENTES

**PONTA GROSSA
2018**

THAMIRIS CHRISTINE MENDES BERGER

**CONFIGURAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR FORMADOR DE
DOCENTES**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Pereira

**PONTA GROSSA
2018**

B496

Berger, Thamiris Christine Mendes Berger
Configuração identitária do professor formador de docentes/
Thamiris Christine Mendes Berger. Ponta Grossa, 2018.
209 f.

Tese (Doutorado em Educação – Área de concentração –
Pesquisa, Ensino e Aprendizagem), Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Pereira

1. Identidade profissional. 2. Educação superior. 3. Professor
formador. 4. Docência universitária. 5. Cursos de Licenciatura. I.
Pereira, Ana Lúcia.. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa-
Doutorado em Educação. III. T.

CDD : 370.71

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia F. Bertholino dos Santos– CRB9/986

Hoje eu diria para você: o Brasil precisa de professores perigosos que ensinem a pensar porque, caso contrário, nós viveremos numa escravidão sem fim.”

(Professora P20 – entrevista)

AGRADECIMENTOS

Sou grata a todos os professores que contribuíram com a minha trajetória acadêmica, em especial os do PPGE, e à minha querida orientadora, professora **Dra. Ana Lúcia Pereira**, pelo apoio e incentivo à pesquisa ao longo de todos esses anos, e pela paciência e atenção.

Meus sinceros agradecimentos ao professor **Dr. José Tadeu Teles Lunardi**, pelo exaustivo trabalho no tratamento dos dados da pesquisa e pelos ensinamentos sobre Análise de *Clusters*.

Às professoras **Márcia de Souza Hobold**, **Marielda Pryjma**, **Leila Inês Follmann Freire** e **Simone Regina Manosso Cartaxo**, pelas valiosas contribuições na banca do exame de qualificação.

Aos professores formadores de docentes da UEPG, que não mediram esforços e se prontificaram em participar de todas as etapas desta investigação.

Aos colegas do GEPPE, que muitas vezes contribuíram com reflexões e indagações pertinentes durante nossos encontros e discussões sobre o projeto de pesquisa. E aos amigos da turma de doutorado de agosto de 2015, linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, pelas risadas e angústias compartilhadas.

Também agradeço às professoras **Denise Puglia Zanon** e **Lizie Mendes Clock**, que se fizeram presentes e foram fundamentais para o funcionamento dos grupos focais.

Especialmente, às minha queridas amigas e parceiras **Viviane** e **Juliana**, pelas leituras críticas frequentes do meu texto, conversas intermináveis e o ombro amigo que tanto me ajudaram a manter a força, o foco e a fé.

Ao meu amado marido **Ayrton**, que se manteve ao meu lado em absolutamente todas as escolhas e decisões tomadas, assim como a minha mãe, **Dulce**.

Sou grata, ainda, pela minha família e a todos aqueles que, de modo direto ou indireto, contribuíram ao longo dessa jornada.

Por fim, sou grata à **CAPES** pela concessão da bolsa de estudos nos últimos meses, o que me permitiu direcionar energias exclusivamente à pesquisa.

BERGER, Thamiris Christine Mendes. **Configuração identitária do professor formador de docentes**. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação a identidade do professor formador de professores. Tendo como premissa o fato de que é possível identificar uma cultura comum entre os professores formadores, que revela uma profissionalidade docente e que identidade se constrói e se transmite, a investigação teve como objetivo principal analisar quais características desvelam a configuração identitária de professores formadores de docentes uma universidade estadual do Paraná. O referencial teórico encontra respaldo na perspectiva sociológica da identidade de Dubar, além de fundamentar-se em conceitos relacionados à educação superior brasileira e à docência universitária. Desse modo, é uma pesquisa empírica de abordagem predominantemente qualitativa, com ancoragem em pressuposto da hermenêutica. Os participantes são docentes formadores de professores que lecionam nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. A coleta dos dados foi composta por três etapas: 1) questionário via formulário *online* (N=46); 2) entrevista semiestruturada (N=21), e 3) grupo focal (N=10). Como metodologia de organização, tratamento e análise de dados, contamos com apoio quantitativo a Análise de *Clusters* (ACI) e também utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) para organização qualitativa. O processo de clusterização dos dados originados pelo questionário indicou três agrupamentos ou *cluster* de professores por semelhança de perfil: I - Professores efetivos, II – Professores mistos, e III – Professores colaboradores. A análise dos dados demonstrou que, independentemente das suas trajetórias pessoais, os professores pesquisados evidenciaram características identitárias e expressaram desejos que são comuns entre eles, permitindo-nos afirmar que existe uma cultura comum partilhada entre professores formadores de docentes da UEPG que foi se delineando no processo de socialização profissional, confirmando a premissa de que a identidade docente se constrói e se transmite, sendo resultado da interação entre sujeitos, suas experiências pessoais e profissionais. Os resultados indicaram ainda que as características de identidade dos formadores pesquisados relacionam-se intimamente com a vinculação que possuem com a IES e o regime de trabalho, o que também é determinante das atividades (ensino, pesquisa e extensão) que realizam na mesma. Concluimos que há diferenças significativas entre ser professor universitário e ser professor universitário formador de docentes, pois ao formador são exigidos conhecimentos e saberes relacionados ao ensinar a ensinar e experiência escolar, os quais, por sua vez, não são necessários ao docente universitário dos cursos de bacharelado.

Palavras-chave: Identidade profissional. Educação Superior. Professor formador. Docência universitária. Cursos de Licenciatura.

BERGER, Thamiris Christine Mendes. **Identity configuration of teacher educator**. 209f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate teacher trainers' identity. The premise is that it is possible to identify a common culture among teacher trainers that reveals a teaching professionalism and that an identity is built and transmitted. The investigation aimed at analyzing the characteristics that reveal the identity configuration of teacher trainers in a public university in Paraná. The theoretical framework is based on the sociological perspective of identity proposed by Dubar, in addition to the concepts related to Brazilian higher education and higher education teaching. It is an empirical research that follows a qualitative approach based on the presuppositions of hermeneutics. The participants are teacher trainers that teach at the teaching degree courses at the State University of Ponta Grossa – UEPG. The data collection was carried out in three stages: 1) an online questionnaire (N=46); 2) a semi structured interview (N=21), and 3) a focal group (N= 10). The methodology used to organize, treat and analyze the data included the quantitative support of Clusters Analysis (CA) and Discursive Text Analysis (DTA) for the qualitative organization. The process of clustering the questionnaire data indicated three groups or cluster of teachers according to profile similarity: I - Permanent teachers, II – Permanent and Temporary Teachers and III – Temporary teachers. The data analysis demonstrated that despite their personal trajectories, the teachers studied show identity characteristics and share common wishes. This allow us to affirm that there is a common culture shared among teacher trainers at the UEPG; a culture that has been developed during the process of professional socialization, confirming the premise that teachers' identity is built and transmitted as a result of the interaction among teachers, their personal and professional experiences. The results also indicated that the characteristics of teacher trainers' identity are closely related to the link they have with the Higher Education Institution and their work contract, which is also a determining factor to the activities (teaching, research and outreach projects) they carry out at their institutions. The conclusion is that there are significant differences between being a university professor and a university teacher trainer because teacher trainers should have knowledge related to teaching to teach and school experience, which in turn are not necessary to university professors from bachelor degrees.

Keywords: Professional identity. High Education. Teacher trainer. Higher Education Teaching

BERGER, Thamiris Christine Mendes. **Configuración identitaria del profesor formador de docentes**. 209f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

RESUMEN

Esta tesis parte de una investigación que tiene como objeto de estudio la identidad del profesor formador de profesores, y tiene como premisa el hecho de que es posible identificar una cultura común entre los profesores formadores, que revela una profesionalidad docente y que dicha identidad se construye y se transmite. La investigación tuvo como objetivo principal analizar cuáles son las características que revelan la configuración identitaria de los profesores formadores de docentes en una universidad estadual de Paraná. El marco teórico encuentra respaldo en la perspectiva sociológica de la identidad de Dubar, además de fundamentarse en conceptos relacionados con la educación superior brasileña y la docencia universitaria, caracterizando una investigación empírica de abordaje predominantemente cualitativo, con anclaje en presupuestos de la hermenéutica. Los participantes son docentes formadores de profesores que dan clases en los cursos de licenciatura (profesorados) de la Universidad Estadual de Ponta Grossa, Paraná. La recolección de los datos se realizó en tres etapas: 1) cuestionario vía formulario online (N=46); 2) entrevista semi estructurada (N=21), y 3) grupo focal (N=10). Como metodología de organización, tratamiento y análisis de datos, contamos con apoyo cuantitativo del Análisis de Clústeres (ACI) y también utilizamos el Análisis Textual Discursivo (ATD) para la organización cualitativa. El proceso de clusterización de los datos originados por el cuestionario indicó tres agrupaciones o clústeres de profesores por semejanza de perfil: I - Profesores efectivos, II – Profesores mixtos y III – Profesores colaboradores. El análisis de los datos demostró que, independientemente de sus trayectorias personales, los profesores investigados presentaron características identitarias y expresaron deseos que son comunes entre ellos, permitiéndonos afirmar que existe una cultura común que es compartida entre los profesores formadores de docentes de la UEPG. Dicha cultura fue delineándose en el proceso de socialización profesional, confirmando la premisa de que la identidad docente se construye y se transmite, como resultado de la interacción entre sujetos, sus experiencias personales y profesionales. Los resultados indicaron, además, que las características de identidad de los formadores investigados se relacionan íntimamente con la vinculación que poseen con la IES y el régimen de trabajo, lo que también es determinante de las actividades (enseñanza, investigación y extensión) que realizan en la misma. Concluimos que hay diferencias significativas entre ser profesor universitario y ser profesor universitario formador de docentes, pues al formador se le exigen conocimientos y saberes relacionados con el "enseñar a enseñar" y a la experiencia escolar, los cuales, por su parte, no son necesarios para el docente universitario de otros cursos de grado.

Palabras clave: Identidad profesional. Educación Superior. Profesor formador. Docencia universitaria. Cursos de Profesorado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da tese.....	21
Figura 2 - Organização da sala para o 1º encontro de grupo focal.....	85
Figura 3 - Disposição das carteiras do encontro do 2º grupo focal.....	85
Figura 4 - Posicionamento da equipe de apoio do grupo focal.....	86
Figura 5 - Professora participante do grupo focal 1 desenvolvendo a atividade proposta.....	86
Figura 6 - Professor participante do grupo focal 2 desenvolvendo a atividade proposta.....	87
Figura 7 - Exemplo de codificação das questões a partir dos significantes mais elementares.....	93
Figura 8 - Árvore hierárquica de Clusters ou Dendrograma.....	94
Figura 9 - Árvore hierárquica de Clusters ou dendrograma – identificação dos Clusters.....	97
Figura 10 - Síntese demonstrativa da apresentação dos resultados da pesquisa.....	100
Figura 11 - Setores do conhecimento de vinculação funcional dos professores pesquisados.....	138
Figura 12 - Esquema síntese da configuração identitária docente.....	142
Figura 13 - Perspectiva sociológica da identidade.....	143
Figura 14 - Síntese dos resultados do grupo focal.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Critérios de seleção do material que compõe o corpus da revisão de literatura.....	23
Quadro 2	- Relação das teses e dissertações que compõem o corpus de análise da revisão de literatura.....	23
Quadro 3	- Metodologia das pesquisas.....	26
Quadro 4	- Constantes da identidade docente.....	41
Quadro 5	- Classificação das IES no Brasil.....	50
Quadro 6	- Distribuição de atividades/encargos de ensino na graduação e pós-graduação stricto sensu.....	59
Quadro 7	- Focos de intervenção para a aprendizagem da docência.....	68
Quadro 8	- Relação de cursos de graduação da UEPG por Setor do Conhecimento.....	77
Quadro 9	- Cuidados metodológicos e os procedimentos adotados para o trabalho com grupo focal.....	83
Quadro 10	- Passo-a-passo da Análise Textual Discursiva (ATD).....	88
Quadro 11	- Questões do questionário utilizadas na Análise de Clusters.....	91
Quadro 12	- Exemplo de organização dos dados da pergunta 1 para Análise de Clusters.....	92
Quadro 13	- Organização dos participantes da pesquisa.....	101
Quadro 14	- Síntese dos significantes mais elementares do Cluster 1.....	102
Quadro 15	- Síntese dos significantes mais elementares do Cluster 2.....	116
Quadro 16	- Síntese dos significantes mais elementares do Cluster 3.....	129
Quadro 17	- Lotação dos formadores participantes da primeira etapa de coleta de dados.....	139
Quadro 18	- Síntese dos significantes mais elementares da amostra total de professores.....	140
Quadro 19	- Desafios da docência universitária.....	148
Quadro 20	- Participantes do grupo focal.....	153
Quadro 21	- Análise das constantes da identidade docente a partir das características desveladas no presente estudo.....	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Classificação das pesquisas por temática.....	25
Tabela 2	- Número de instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil - 2016.....	51
Tabela 3	- Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino; funções docentes em exercício, por regime de trabalho; e pessoal técnico administrativo das instituições de Ensino Superior – Brasil - 2016.....	52
Tabela 4	- A respeito da carga horária/regime de trabalho – referência: dezembro de 2016.....	53
Tabela 5	- Docentes por nível de formação profissional – referência: dezembro de 2016.....	53
Tabela 6	- Cluster 1, N = 27 - Most representative variable.....	98
Tabela 7	- Perfil socioprofissional dos professores do Cluster 1.....	101
Tabela 8	- Perfil socioprofissional dos professores do Cluster 2.....	115
Tabela 9	- Perfil socioprofissional dos professores do Cluster 3.....	128
Tabela 10	- Perfil socioprofissional dos professores formadores da UEPG.....	138

LISTA DE SIGLAS

ACI	Análise de <i>Clusters</i>
ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CI	<i>Cluster</i>
CRES	Contrato de Regime Especial
DEARTES	Departamento de Artes
DEBIO	Departamento de Biologia Geral
DEDUFIS	Departamento de Educação Física
DEED	Departamento de Educação
DEEL	Departamento de Estudos da Linguagem
DEGEO	Departamento de Geociências
DEHIS	Departamento de História
DEMAT	Departamento de Matemática e Estatística
DEMET	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
DEPED	Departamento de Pedagogia
DEQUIM	Departamento de Química
DES	Programa de Docência no Ensino Superior
DPD	Desenvolvimento profissional docente
DU	Docência universitária
EAD	Educação a Distância
ES	Ensino Superior
GEPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
GF	Grupo Focal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEES	Instituições Estaduais de Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PRORH	Pró-reitoria de Recursos Humanos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIDE	Tempo Integral e Dedicação Exclusiva
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - CONSTITUIÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DA IDENTIDADE.....	22
1.1 AS TENDÊNCIAS DAS PESQUISAS SOBRE IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	22
1.1.1 Apresentação dos resultados da revisão de literatura.....	23
1.1.2 As pesquisas sobre identidade do docente da educação superior: seus objetivos e contribuições.....	29
1.1.3 Algumas considerações sobre as tendências das pesquisas sobre identidade docente	31
1.2 PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DA IDENTIDADE.....	32
1.3 ESTATUTO SOCIAL DA DOCÊNCIA E A CRISE DE IDENTIDADE.....	37
1.4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE.....	43
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO SUPERIOR, DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O PROFESSOR FORMADOR DE DOCENTES.....	50
2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	50
2.2 UNIVERSIDADE NO CONTEXTO ATUAL E AS RELAÇÕES ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	55
2.3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O PROFESSOR FORMADOR DE DOCENTES.....	63
CAPÍTULO III - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	73
3.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA.....	73
3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	74
3.3 OS PARTICIPANTES E O CONTEXTO DA PESQUISA.....	76
3.3.1 A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).....	76
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	78
3.4.1 Primeira etapa de coleta de dados: questionário.....	78
3.4.2 Segunda etapa de coleta de dados: entrevista semiestruturada.....	79
3.4.3 Terceira etapa de coleta de dados: grupo focal.....	81
3.5 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	87
3.5.1 Análise textual discursiva (ATD).....	88
3.5.2 Análise de <i>Clusters</i> (ACI).....	89
CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	100
4.1 RESULTADOS DA CLUSTERIZAÇÃO.....	100
4.1.1 <i>Cluster 1</i> : “Professores efetivos”.....	101
4.1.1.1 Características identitárias dos professores formadores do <i>Cluster 1</i> : “Professores efetivos”.....	103
4.1.2 <i>Cluster 2</i> : “Professores mistos”.....	115
4.1.2.1 Características identitárias dos professores formadores do <i>Cluster 2</i> : “Professores mistos”.....	117

4.1.3	<i>Cluster 3: “Professores colaboradores”</i>	128
4.1.3.1	Características identitárias dos professores formadores do <i>Cluster 3</i>	130
4.1.4	Configuração identitária geral dos professores formadores da UEPG.....	138
4.1.4.1	Características identitárias geral dos formadores da UEPG.....	141
4.2	DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	148
4.3	GRUPO FOCAL: CAPTAÇÃO DO NOVO EMERGENTE.....	152
4.4	CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		171
REFERÊNCIAS.....		176
ANEXOS		184
ANEXO A – Termo de aprovação de projeto de pesquisa da Plataforma Brasil.....		185
APÊNDICES		187
APÊNDICE A – Carta para obtenção de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....		188
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores.....		190
APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas semiestruturadas.....		196
APÊNDICE D – Roteiro de grupo focal.....		197
APÊNDICE E – Atividades propostas no grupo focal.....		199
APÊNDICE F – Organização dos dados do questionário para clusterização.....		201
APÊNDICE G – Respostas escritas pelos professores participantes dos grupos focais.....		204

INTRODUÇÃO

O presente trabalho investigativo tem como objeto de estudo identidade do professor formador de docentes. O interesse pela temática do ser professor e formador e sua identidade originou-se e firmou-se a partir da pesquisa desenvolvida durante a realização do mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa entre o período de 2013 a 2015.

Sob o título “Profissional docente: o ser e o manter-se na docência” (MENDES, 2015) o objetivo principal da dissertação foi desvelar o que é ser professor e o que mantém os docentes na profissão. Os resultados apontaram que, para os sujeitos pesquisados, professores da rede estadual de ensino do Paraná, a profissão docente é melhor definida respectivamente pelas palavras comprometimento, dedicação e formação, além de algumas categorias representativas: “Professor: profissional da transformação”, “Professor: profissional do conhecimento” e “Professor: profissional da incerteza”.

Com a pesquisa foi possível apontar que ser professor não se limita ao processo de ensino e aprendizagem e os momentos em sala de aula, mas os ultrapassa. Os docentes investigados demonstraram ter outras preocupações que transcendem a sala de aula e o manter-se na profissão docente revelou-se marcadamente pelo significante “transformação” e ainda passa pelo desejo em ser reconhecido pelo outro (MENDES, 2015). Muitas reflexões foram suscitadas no decorrer da pesquisa mencionada e, embora ela tenha ocorrido com docentes da educação básica, todo esse panorama permitiu ainda indagações sobre quem é o docente que está formando professores nas Instituições de Ensino Superior (IES) atualmente.

Paralelamente ao desenvolvimento da investigação de mestrado, realizamos algumas pesquisas¹ e participamos de eventos científicos comunicando trabalhos que colaboraram para

¹ 1. MENDES, T. C.; CLOCK, L. M.; BACCON, A. L. P. Concepções de ensino na aprendizagem da docência de licenciandos em Matemática. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba - PR.
 2. MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. FERREIRA, A. C.; ROSSO, A. J. Ser professor: das representações sociais à relação com o saber. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**. v.10, p. 892-921, 2015.
 3. MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. Profissão docente: o que é ser professor? In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE**, 12., 2015, Curitiba.
 4. MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. Tornar-se e ser professor: os desafios da docência. **Revista Hipótese**, v.1, p.161-180, 2015.
 5. MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. Profissional docente: o ser e o manter-se na docência In: **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: UTFPR, 2016, p. 415-431.
 6. MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. Refletindo o cotidiano escolar: do ser professor à relação com o saber. **Revista Transmutare**, v.1, p. 256-274, 2016.
 7. MENDES, T. C.; CLOCK, L. M.; BACCON, A. L. P. Aspectos positivos e negativos da profissão docente: entre a satisfação e o desejo do professor. **Com a palavra, o professor**, v.1, p. 73-92, 2016.

intensificar as inquietações sobre quem é o professor formador de docentes, o que é ser professor na contemporaneidade e se é possível delimitar um perfil de identidade docente daqueles que formam professores.

Além disso, as discussões realizadas durante os encontros do GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, liderado pelas professoras Ana Lúcia Pereira e Leila Inês Follmann Freire, do qual participam professores da educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento, contribuíram para o delineamento da temática, pois refletimos semanalmente sobre questões que permeiam o ser professor como a formação docente em seus diferentes níveis; o desenvolvimento profissional docente; o professor reflexivo e também discutimos experiências e práticas docentes. Em nossos encontros questionamos muito sobre quem são os professores que atuam nos cursos de licenciatura no sentido de que muitos docentes, por conta de sua formação de bacharel ou por diversos outros motivos, demonstram não ter consciência de que são formadores de professores e enfocam suas práticas de ensino exclusivamente nos conteúdos específicos. Desse modo, percebemos que há uma separação entre as disciplinas específicas dos cursos de licenciatura e as disciplinas pedagógicas.

Tal dicotomia também foi constatada ao longo de dois anos a partir da experiência como professora colaboradora do Departamento de Pedagogia (DEPED) da UEPG lecionando as disciplinas como: Pesquisa e Prática Pedagógica II e Didática II (no curso de Pedagogia) e Didática (nos cursos de Licenciatura em Geografia, Ciências Biológicas, Educação Física, Letras e Artes Visuais). Era notável no diálogo com os alunos a expectativa que eles depositavam na disciplina e no professor de Didática, como se naquelas 68 horas aula fosse possível aprender um manual de como ser professor.

A educação superior no Brasil é o terceiro nível educacional e requer do seu candidato a conclusão do ensino médio, etapa final da educação básica. Possui variados graus de abrangência/especialização podendo ser: graduação, pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* e extensão (CAVALCANTE, 2000).

8. MENDES, T. C.; CLOCK, L. M.; BACCON, A. L. P. Formação inicial de professores de Matemática da educação básica: reflexões sobre aprender e ensinar. In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMACIÓN DE PROFESORES DE CIENCIAS, 7., 2016, Bogotá - Colômbia.

9. ALTHAUS, M. T. M.; BAGIO, V. A.; MENDES, T. C. Possíveis impactos da didática na formação docente: um estudo sobre as concepções dos licenciandos em Letras. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2017, Curitiba.

10. MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P.; BAGIO, V. A.; BRAGA, L. Imagem de professores de ciências sobre a profissão e a carreira docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2017, Curitiba.

Alguns graus acadêmicos que podem ser conferidos pelas IES na graduação: bacharelado, licenciatura plena, tecnólogo, licenciatura curta ou de 1º grau e outros títulos (CAVALCANTE, 2000). Nesta tese, nosso interesse volta-se para os docentes dos cursos de licenciatura plena, os quais formam professores, portanto os denominamos como formadores de docentes.

Para defender a nossa tese, partimos do argumento de que há diferenças entre ser professor universitário e ser professor universitário formador de docentes. Concebemos ainda que há uma especificidade na atuação do docente formador, a qual não se faz presente na prática docente do professor universitário dos cursos de bacharelado, que formam os conhecidos como profissionais liberais.

A partir dessas mobilizações e dos referenciais teóricos adotados, concebemos nesse estudo o professor formador de docentes como todo profissional que trabalha com a formação de professores, principalmente, aqueles que atuam em cursos de licenciatura plena no ensino superior, seja lecionando disciplinas de caráter específico ou as denominadas como pedagógicas.

O professor formador de docentes possui representações, saberes, crenças e atitudes, que, por sua vez, compõem a sua identidade profissional e geram implicações para o processo formativo do professorado, sua profissionalização e profissionalidade.

Morosini (2001) e Soares e Cunha (2010) também enfatizam que, em geral, a formação do docente para o magistério superior, que se dá especialmente por meio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, não abrange as particularidades dos processos de ensinar e aprender e permanece apenas em uma formação focada em determinada área específica de conhecimento na medida em que enfoca na formação do pesquisador e, em muitos casos, não forma o professor-pesquisador.

Ao nosso ver, os conhecimentos didáticos e pedagógicos são relevantes e imprescindíveis para a aprendizagem da docência, ao passo que, como destacam André e Mackenzie (2009), Hobold e Menslin (2012) e Hobold e Buendgens (2015), a prática do professor formador influi significativamente no processo de constituição profissional de futuros professores.

A opção em pesquisar a identidade de docentes universitários se justifica ainda pela observação de Pimenta e Anastasiou (2014) quando colocam que tais professores necessitam desenvolver uma identidade profissional em sua trajetória, isto porque a docência é um campo que possui especificidades em sua prática pedagógica.

Dubar (2005) explicita que uma configuração identitária é a articulação de processos de identificação e das identidades para si (real) e para o outro (virtual). Assim, parte-se da premissa de que a identidade docente se constrói e se transmite, sendo o resultado da interação entre o sujeito, suas experiências pessoais e profissionais (MARCELO, 2009a). Com isso, questões que envolvem a identidade do professor universitário tornam-se ponto de partida, diagnóstico e conhecimento dos desafios da realidade docente e tornam-se importantes para nortear iniciativas de desenvolvimento profissional do professor nas IES, a fim de buscar melhorias no processo de formação de professores que formam docentes nos cursos de licenciatura.

Diante do exposto, constituem algumas das questões da nossa pesquisa: Quem são os professores formadores de docentes da UEPG e como se definem enquanto formadores de futuros professores? Quais elementos podemos identificar como importantes para a construção da identidade do professor formador? Quais são os dilemas e desafios que perpassam à docência universitária nos cursos de formação de professores? Quê características podemos identificar como pertencentes ao professor formador de docentes?

Delimitamos como problema central da pesquisa: *Quais são as características que nos desvelam a configuração identitária dos professores formadores de docentes da UEPG?*

Tal problema originou o seguinte **objetivo geral**:

- Analisar quais características desvelam a configuração identitária de professores formadores de docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná.

A partir deste, os **objetivos específicos** são:

- Compreender como os professores formadores de docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, se definem enquanto formadores de futuros professores;
- Identificar elementos que contribuem para a constituição da identidade do professor formador de docentes evidenciando aspectos envolvidos na sua construção e desenvolvimento;
- Distinguir os desafios e os dilemas que se fazem presentes na docência universitária em cursos de formação de professores.

O problema de investigação apresentado se insere na linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem uma vez que pesquisas no que tange a formação de professores e a identidade docente estão diretamente implicadas tanto com o processo de ensino em suas múltiplas dimensões quanto com os aspectos interativos vividos pelos sujeitos das práticas pedagógicas na construção do conhecimento.

Para alcançar os objetivos estabelecidos, elegemos a modalidade de pesquisa qualitativa com ancoragem em pressupostos da hermenêutica porque buscamos estabelecer novas visões e sentidos para a temática da formação identitária do professor formador considerando o contexto em que os sujeitos pesquisados se inserem (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GAMBOA, 2012; SANTOS FILHO, 2013). Os participantes do estudo foram professores formadores de docentes da UEPG e realizamos três etapas de coleta de dados. A primeira etapa contou com um questionário *online*, fase exploratória da investigação em que abrangemos uma amostra total de 46 respondentes. A partir dos resultados da primeira fase, a segunda etapa envolveu 21 entrevistas semiestruturadas e na terceira realizamos dois grupos focais, totalizando 10 docentes participantes.

Como procedimentos de tratamento e análise dos dados coletados elegemos a Análise de *Clusters* (ACI) (BATTAGLIA; DI PAOLA; FAZIO, 2016; PEREIRA, COSTA; LUNARDI, 2017) que nos permitiu a organização e agrupamento dos professores de acordo com as semelhanças e diferenças nos padrões de suas respostas para o questionário. Também utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) em todas as etapas da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A tese que aqui apresentamos encontra-se estruturada em capítulos da seguinte forma: no Capítulo I, revelamos a revisão de literatura realizada sobre a identidade docente e, em seguida, versamos a respeito da perspectiva sociológica identitária adotada na fundamentação teórica embasada em Dubar (1998; 1999; 2005; 2009; 2012), além de abordar o estatuto social da docência, a crise de identidade, bem como do papel do desenvolvimento profissional docente (DPD) e as suas implicações para a configuração identitária do professor com respaldo em Nóvoa (1995), Day (2001), Marcelo (2009a; 2009b), Cardoso (2011) e Vaillant e Marcelo (2012).

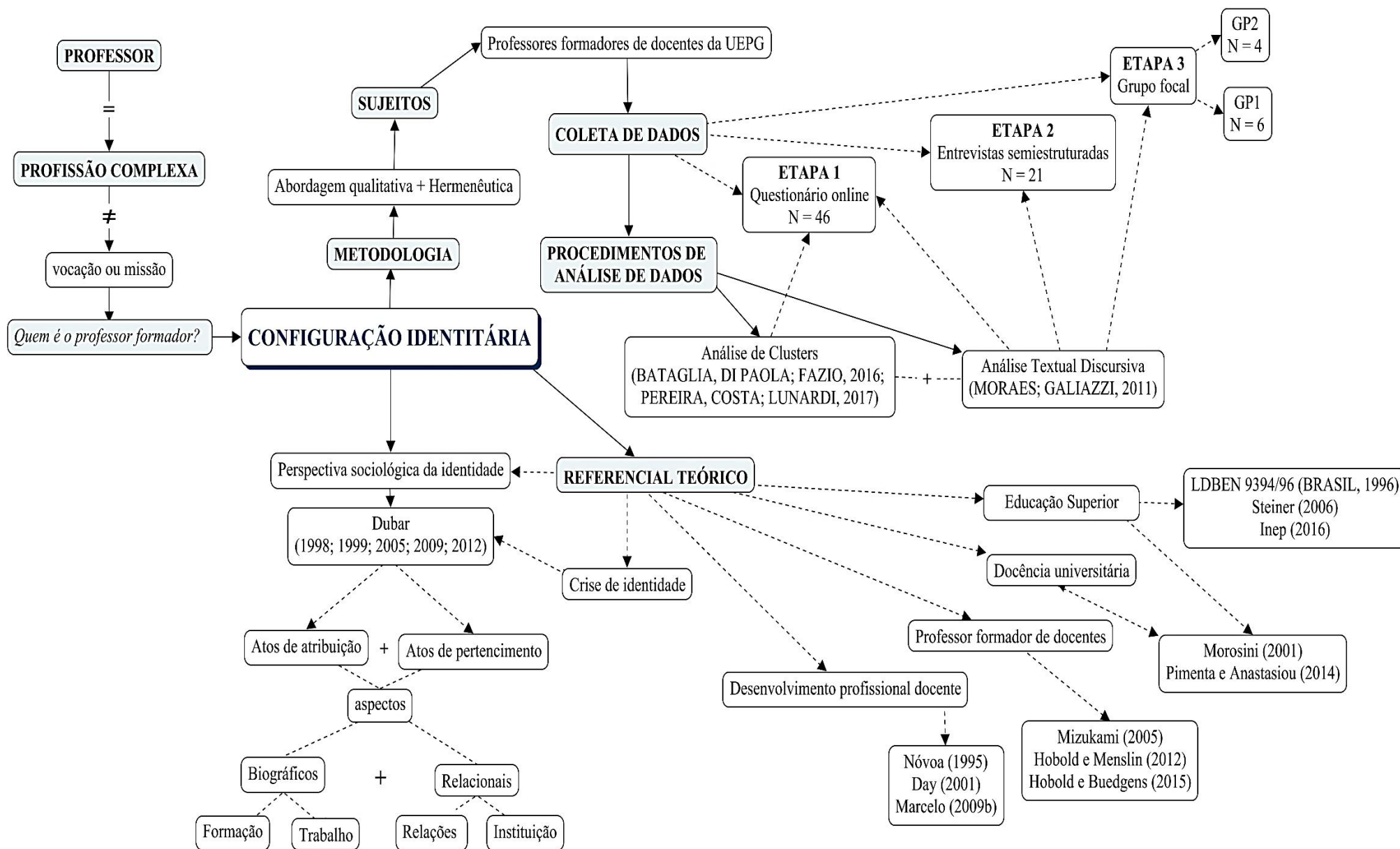
No Capítulo II, as considerações voltam-se para a educação superior brasileira e sua organização e estrutura, também definimos alguns conceitos pertinentes à docência universitária e ao professor formador de docentes utilizando como referencial teórico autores como Morosini (2001), Santos (2004), Severino (2002; 2008; 2009), Ferenc e Mizukami (2005), Mizukami (2005), Cunha (2012), Hobold e Menslin (2012), Pimenta e Anastasiou (2014), Hobold e Buendgens (2015).

Já no Capítulo III, explicitamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa revelando os procedimentos adotados no decorrer da mesma e no IV capítulo nos dedicamos à apresentação dos resultados estabelecendo diálogo com os autores referenciados nos capítulos I e II. Por fim, tecemos as considerações finais do estudo visando traçar caminhos e apontar

possibilidades para uma nova profissionalidade docente que favoreça o DPD e a constituição da identidade profissional docente.

A Figura 1 demonstra um esquema síntese da tese e sua organização:

Figura 1 - Esquema da tese



Fonte: A autora (2018).

CAPÍTULO I CONSTITUIÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DA IDENTIDADE

Neste capítulo, primeiramente, apresentamos o levantamento das produções intelectuais que tratam da identidade docente com o objetivo de compreender como os pesquisadores têm tratado da temática, como têm se debruçado para desvelar suas diferentes dimensões e quais são seus focos de interesse, bem como as lacunas existentes na área.

Em um segundo momento, explanamos sobre a perspectiva sociológica de identidade que adotamos como referencial teórico, tendo como respaldo Dubar (1998; 1999; 2005; 2009; 2012), abordando os conceitos pertinentes ao nosso estudo. Na sequência, tratamos do estatuto social da docência, a crise de identidade, bem como do papel do desenvolvimento profissional docente e as suas implicações para a configuração identitária do professor.

1.1 AS TENDÊNCIAS DAS PESQUISAS SOBRE IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE²

Realizamos um levantamento das produções intelectuais registradas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por via da Plataforma Sucupira³, que é o novo sistema de gestão e organização das informações da Pós-Graduação implantado em 2014.

No mês agosto de 2016, realizamos uma busca de teses e dissertações na Plataforma Sucupira e delimitamos tal pesquisa ao período de janeiro de 2013 até junho de 2016, em razão de que o banco de dados mencionado possui o registro de pesquisas a partir do ano de 2013, ano de sua criação, e junho de 2016 devido ao início da busca ocorrer em agosto do mesmo ano. Assim, o intervalo da nossa pesquisa de revisão de literatura abrangeu o período de 3 anos e 6 meses.

O Quadro 1 define os critérios de refinamento de busca que utilizamos para compor nosso *corpus* de análise.

² O texto do tópico 1.1 foi publicado na íntegra na forma de capítulo de livro: MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. As tendências das pesquisas sobre identidade profissional docente. In: GABRIEL, A. C.; BACCON, A. L. P.; BRÍGIDO, E.; MARTINEZ, F. W.; GABRIEL, F. A. (Orgs.). **Diálogos contemporâneos entre filosofia e educação**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017. p. 235-257.

³ Endereço para acesso à Plataforma Sucupira: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/producaoIntelectual/listaProducaoIntelectual.jsf>

Quadro 1 - Critérios de seleção do material que compõe o corpus da revisão de literatura

Banco de dados	Expressão exata	Ano da defesa	Filtro “Área de concentração”	Filtro “Nome Programa”
CAPEs – Plataforma Sucupira	Identidade profissional docente	De janeiro 2013 a junho de 2016	Educação	Educação

Fonte: A autora (2016).

Apresentamos os resultados da revisão de literatura em duas fases. Na primeira, abordamos todas as pesquisas identificadas com a expressão “identidade profissional docente” e efetuamos a análise preliminar do título, resumo e palavras-chave, e, com base nisso, demarcamos alguns elementos de verificação e foco considerados como importantes para a revisão de literatura, são eles: temática, referencial teórico considerando os autores principais utilizados sobre identidade e aspectos metodológicos como sujeito, amostra, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise de dados, além dos resultados.

Na segunda fase, nos dedicamos especificamente a uma análise aprofundada das pesquisas sobre identidade docente que foram produzidas no contexto da educação superior, a qual consiste no foco da pesquisa dessa tese.

1.1.1 Apresentação dos resultados da revisão de literatura

Identificamos 23 trabalhos defendidos de 2013 a junho de 2016, entretanto, o *corpus* da revisão de literatura foi composto por apenas 14. Excluimos 9 pesquisas ao avaliarmos que o foco/escopo não era a identidade docente, pelos seguintes motivos:

- O termo “identidade” apenas apareceu uma ou duas vezes ao longo do estudo;
- Não continha em suas palavras-chave a expressão “identidade”.

Com isso, o *corpus* de análise se manteve delimitado em 14 investigações, sendo 12 dissertações de mestrado e apenas 2 teses de doutoramento, como se pode verificar no Quadro 2.

Quadro 2 - Relação das teses e dissertações que compõem o corpus de análise da revisão de literatura

EIXO	Natureza	Título/Autor/Ano
1. IDENTIDADE DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR	Dissertação	Formação continuada de professores no ensino superior: composição organizativa da identidade docente (SOUSA, 2013)
	Dissertação	Expansão do ensino superior e identidade docente: desafios de uma profissão em crise (GONZATTO, 2015)
	Dissertação	A identidade profissional do professor formador de professores para a educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas (MARTINS, N. S. 2015)
	Dissertação	A inserção profissional docente no ensino superior no âmbito da Faculdade

EIXO	Natureza	Título/Autor/Ano
2. FORMAÇÃO INICIAL IDENTIDADE DOCENTE		de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2016)
	Dissertação	Da identidade universitária à identidade profissional docente: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização (BARBACELI, 2013)
	Dissertação	Elementos presentes em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes do sexo masculino do curso de pedagogia da UFPE (LIMA, 2013)
	Tese	Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora (MARTINS, R. M. 2015)
3. O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E IDENTIDADE DOCENTE	Tese	Docentes de música na educação básica: um estudo sobre identidades profissionais (WILLE, 2013)
	Dissertação	A formação continuada dos professores das escolas de educação básica da rede municipal de Alegrete/RS: um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional docente (BUENO, 2014)
	Dissertação	Identidade profissional docente: tecendo histórias (FÉLIX, 2015)
	Dissertação	Da iniciativa institucional a ação cotidiana de reflexão sobre a profissionalidade docente: caminhos percorridos por professores da UFPE e da U.Porto (SILVA, 2015)
	Dissertação	Ser e estar: a construção da identidade profissional docente na educação básica (ARAUJO, 2015)
	Dissertação	Um estudo sobre elementos presentes na construção identitária profissional docente de professores que atuam no ensino médio: continuidades e descontinuidades (SANTOS, 2015)
	Dissertação	Construção da identidade profissional do professor de educação física: elementos biográficos e relacionais (MOURA, 2015)

Fonte: A autora (2016).

Verificamos os estados brasileiros em que foram realizadas as pesquisas identificadas e as instituições de Pós-Graduação em que foram produzidas:

- 5 em Pernambuco (Universidade Federal de Pernambuco);
- 3 no Rio Grande do Sul (Universidade de Passo Fundo, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal de Santa Maria);
- 3 em São Paulo (Universidade de São Paulo, Universidade Federal de São Carlos e Universidade Estadual de Campinas);
- 1 no Pará (Universidade Federal do Oeste do Pará);
- 1 em Rondônia (Universidade Federal de Rondônia);
- 1 no Rio de Janeiro (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Identificamos que nenhuma foi realizada no Paraná e que a Universidade Federal de Pernambuco se encontra muito envolvida com a temática em questão. Foi possível classificar as pesquisas com base nas suas temáticas gerais (Tabela 1).

Tabela 1 - Classificação das pesquisas por temática

Classificação da temática geral dos trabalhos encontrados	Quantidade de pesquisas	Natureza	
		Dissertação	Tese
1. Identidade do professor da educação básica (ensino fundamental e ensino médio)	7	6	1
2. Identidade do professor do ensino superior	4	4	0
3. Formação inicial do professor - contribuições dos cursos de graduação para a identidade docente	3	2	1
Total	14	12	2

Fonte: A autora (2016).

Conforme ilustrado, classificamos três temáticas gerais presentes nas pesquisas. No primeiro eixo, **“Identidade do professor da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio)”**, estão os trabalhos cujo foco são os professores que atuam no ensino fundamental, como é o caso da tese de Wille (2013) e das dissertações de Bueno (2014), Félix (2015), Araújo (2015); duas das pesquisas voltam-se para o Ensino Médio, como em Silva (2015) e Santos (2015); e um estudo abrange a educação básica em todos os seus níveis (MOURA, 2015).

No segundo eixo, denominado como **“Identidade do professor universitário”**, encontram-se as pesquisas que envolvem o docente universitário e sua inserção na carreira (OLIVEIRA, 2016), a formação continuada do docente universitário e os desafios da profissão (SOUSA, 2013; GONZATTO, 2015) e a identidade do formador de professores para a educação inclusiva (MARTINS, N. S., 2015).

Já no terceiro eixo, **“Formação inicial do professor - contribuições dos cursos de graduação para a identidade docente”**, estão as pesquisas que tem como centro os alunos do curso de Pedagogia e seu processo de constituição da identidade profissional docente (LIMA, 2013; BARBACELI, 2013; MARTINS, R. M., 2015). Ou seja, esses estudos voltam-se para a formação inicial do professorado, buscando as contribuições do curso de graduação em Pedagogia para a identidade docente.

Ficou notório que a maioria das pesquisas realizadas no período selecionado sobre identidade docente pertence ao contexto da educação básica, mais especificamente no ensino fundamental, e que também existe uma ênfase no que se refere aos cursos de Pedagogia e na formação inicial de professores. Percebemos, ainda, que uma única pesquisa se debruça sobre a identidade do docente formador de professores, como é o caso da dissertação de Martins, N. S. (2015), que, por sua vez, volta-se para a educação inclusiva.

Ao estabelecer uma análise sobre o referencial teórico utilizado pelos pesquisadores das investigações, verificamos dois tipos de abordagens utilizadas:

- 11 estudos utilizam a **abordagem sociológica** da identidade tendo como base autores como: Dubar, Hall e Ciampa;
- Apenas 1 das pesquisas utiliza a **abordagem da psicologia sócio-histórica** de Vygotsky.

Já em dois trabalhos não foi possível identificar o referencial teórico utilizado, pois o texto completo ainda não estava disponível na Plataforma Sucupira e no resumo não constava essa informação de modo explícito.

Colocamos aqui que muitos outros autores são utilizados nas pesquisas, entretanto, voltamo-nos para aqueles teóricos que são referências renomadas sobre identidade e que aparecem com mais frequência ao longo do texto. Certificamos que a maioria dos estudos sobre identidade docente tem como base pesquisadores da abordagem sociológica, compreendendo que a identidade é temporal e contextual, não se fazendo fora da sua dimensão social e relacional.

Outro elemento de análise dos trabalhos foi a sua metodologia, considerando o tipo da pesquisa, os sujeitos pesquisados, a abrangência da amostra, os instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise dos mesmos.

Em geral, todos os 14 trabalhos colocam que a sua abordagem de pesquisa é qualitativa. Dentre o total, 13 deles são pesquisas de campo/empíricas e apenas uma refere-se a pesquisa bibliográfica, a dissertação de Gonzatto (2015).

No Quadro 3 destacamos os encaminhamentos metodológicos das pesquisas *corpus* de análise desta revisão de literatura:

Quadro 3 - Metodologia das pesquisas

Autor	Sujeito de Pesquisa	Nº Amostra	Instrumento de Coleta de dados	Procedimento de Análise dos dados
SOUSA (2013) Dissertação	Professores do ensino superior	35	- Questionário - Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo
MARTINS, N. S. (2015) Dissertação	Professores formadores	22	- Observação - Entrevista semiestruturada - Questionário	Análise de conteúdo
OLIVEIRA (2016) Dissertação	Professores ingressantes no ensino superior	15	- Entrevista semiestruturada - Análise documental	Análise de conteúdo
BARBACELI (2013) Dissertação	Estudantes do curso de Pedagogia	6	- Questionário - Entrevistas semiestruturadas	-
LIMA (2013)	Estudantes do curso	31	- Questionário	Análise de conteúdo

Autor	Sujeito de Pesquisa	Nº Amostra	Instrumento de Coleta de dados	Procedimento de Análise
	de Pedagogia			continua
MARTINS, R. M. (2015) Tese	Estudantes do curso de Pedagogia	-	- Narrativas (auto)biográficas, de formação e profissionais	Análise interpretativo-compreensiva
WILLE (2013) Tese	Professores de música da rede municipal de ensino	10	- Entrevista semiestruturada	-
BUENO (2014) Dissertação	Professores dos anos iniciais; coordenadores pedagógicos e membros da SMEC	18 professores 5 coordenadores 4 membros da SMEC	- Entrevistas - Observação - Análise documental	-
FÉLIX (2015) Dissertação	Professoras iniciantes nos anos iniciais	8	- Questionário - Entrevista semiestruturada	-
SILVA (2015) Dissertação	Professores do Ensino Médio	-	- Questionário - Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo
ARAÚJO (2015) Dissertação	Professores do Ensino Fundamental	-	- Entrevistas semiestruturadas (relatos orais)	Análise textual discursiva
SANTOS (2015) Dissertação	Professores do Ensino Médio	16	- Questionário - Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo
MOURA (2015) Dissertação	Professores de Educação Física	6	- Entrevista biográfica	Análise de conteúdo

Fonte: A autora (2016).

Quanto aos sujeitos participantes das 13 pesquisas empíricas, identificamos que se dividem em: professores universitários (N=3); estudantes de cursos de Pedagogia (N=3) e professores da educação básica (N=7). Observa-se, no Quadro 3 que, em maior parte das investigações, os participantes são professores da educação básica, os quais ainda se subdividem em:

- Professores de Música: 1 pesquisa
- Professores de Educação Física: 1 pesquisa
- Professores do Ensino Fundamental: 3 pesquisas
- Professores do Ensino Médio: 2 pesquisas

Notamos que a média de sujeitos participantes das pesquisas sobre identidade docente permanece entre 10 e 25, sendo que geralmente a investigação se realizou em uma instituição educacional ou no máximo em duas. Esse é um ponto importante a ser observado, pois quando se trata de identificar traços identitários, há que se levar em conta o contexto específico que os pesquisados pertencem, além de outros elementos, como o momento

histórico que a instituição vivencia. Torna-se dificultoso envolver sujeitos de diferentes realidades e experiências para estabelecer um “padrão” significativo de identidade.

Via de regra, os instrumentos mais utilizados nas pesquisas sobre identidade docente são questionário e entrevista, os dois juntos ou individualmente. Foram 11 as pesquisas que utilizaram questionário e/ou entrevista.

Analizamos que, em algumas investigações, as entrevistas são classificadas como semiestruturadas e como sendo sinônimo de entrevistas biográficas e há algumas que utilizam o termo “narrativas autobiográficas”.

Técnicas como observação da realidade e análise documental aparecem com pouca frequência. Ressaltamos o fato de não termos observado nenhuma das pesquisas utilizando técnicas em grupos de sujeitos, como o grupo focal, por exemplo, mas recorreram a instrumentos individuais, que exigem pouca ou nenhuma interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados no momento da coleta de dados.

Quando selecionam-se técnicas de coleta e análise de dados, estão se selecionando também concepção de ciência, critérios de rigor científico e um referencial teórico para a interpretação dos resultados. Conforme destaca Gamboa (2003, p. 404), “As pesquisas de boa qualidade têm em comum, a abordagem dos problemas prementes da realidade, a clareza na formulação das perguntas e o rigor na construção das respostas que permitem a elaboração de um diagnóstico exaustivo sobre essa realidade”. Diante disso, as pesquisas precisam ter rigor teórico-metodológico e procurar contribuições concretas para a realidade. Gamboa (2003) explica que é preciso analisar sempre a epistemologia por trás das escolhas que se faz em uma pesquisa.

As dissertações e teses analisadas voltam-se para as abordagens compreensivas e hermenêuticas e utilizam técnicas que não fecham/delimitam a interpretação em um único sentido, permitindo um jogo de sentidos, como coloca Gamboa (2003).

A respeito do procedimento de análise dos dados das pesquisas, a maioria utilizou a técnica de Análise de Conteúdo embasados em Bardin. Um estudo utiliza a Análise Textual Discursiva (ATD), outro coloca a Análise interpretativo-compreensiva e em 5 pesquisas não foi possível identificar o procedimento utilizado por dois motivos: ou porque não tivemos acesso ao trabalho completo e levantamos as informações por meio do resumo, ou ainda porque os próprios autores das pesquisas não especificam/explicitam, ao longo do seu texto, como foi o procedimento de tratamento e análise dos dados empíricos.

O estudo de Damiani, Pires e Castro (2010) aborda a omissão das questões metodológicas em relatórios de pesquisa. Questionam, em seu trabalho, se detalhar algumas

questões metodológicas em um relatório de pesquisa estaria “fora de moda” na área da Educação, pois constataram que muitas pesquisas deixam de descrever o percurso metodológico com rigor e riqueza, o que torna o relatório de pesquisa “falho”. As autoras ainda destacam que um pesquisador rigoroso deve atentar-se para a precisão e a qualidade dos relatos de investigação que produz.

Entendemos a identidade profissional como uma construção social que se constitui por meio das relações e vivências tanto pessoais, envolvendo as histórias de vida, mas principalmente dos momentos de socialização no trabalho (DUBAR, 2005). Questionamo-nos sobre a possibilidade de utilização de outras técnicas de coleta de dados que busquem ultrapassar as narrativas autobiográficas individuais e as entrevistas, como, por exemplo, o uso de técnicas que sejam em grupo como as discussões grupais e os grupos focais.

1.1.2 As pesquisas sobre identidade do docente da educação superior: seus objetivos e contribuições

A fim de identificar com maior propriedade as contribuições das pesquisas levantadas no eixo “identidade do docente do ensino superior” (Tabela 1), para a constituição da nossa tese, realizamos uma análise das dissertações (SOUSA, 2013; MARTINS, 2015; GONZATTO, 2015; OLIVEIRA, 2016) que aborda a temática com ênfase nos verbos estabelecidos para os objetivos das pesquisas, bem como ressaltamos as contribuições especiais de cada investigação.

No âmbito da pós-graduação, existem preocupações com a comunicação e avaliação adequada das pesquisas desenvolvidas, visto que, como explicam Larocca, Rosso e Souza (2005, p. 119), “a pesquisa deve gerar produtos fidedignos e que direta ou indiretamente contribuam para melhorar a qualidade da vida coletiva e individual”. A partir dessas considerações, os autores citados realizaram uma análise da redação dos objetivos de dissertações ao constatar que os alunos de mestrado demonstravam dificuldades quanto à elaboração deste elemento de investigação. Desse modo, entendendo que os objetivos constituem função estruturante de um estudo, delimitam a pretensão do alcance da pesquisa e auxiliam na delimitação do problema da mesma, foram identificadas algumas categorias de objetivos: compreensivos, propositivos, descritivos, objetivos-meio e objetivos generalistas.

No mesmo sentido, Costa, Costa e Andrade (2014) definem os objetivos como as “bases de sustentação” para construir conhecimento. Dito de outro modo, é a partir dos

objetivos que o pesquisador delimita seu referencial teórico e traça o percurso metodológico da investigação, de modo que todos os elementos do projeto se unifiquem, se complementem.

Verificamos com frequência a presença dos seguintes verbos nas pesquisas analisadas: compreender, identificar, investigar, analisar, apresentar, descrever. Segundo Larocca, Rosso e Souza (2005), podemos classificar estes verbos basicamente como pertencentes à categoria dos objetivos compreensivos (compreender, identificar, analisar, investigar) e objetivos descritivos (identificar, descrever, apresentar). Os compreensivos destinam-se à interpretação de uma determinada realidade ou problema mais amplo. Já os descritivos consistem naqueles que realizam exposição de registros, descrição de passos, caminhos e achados, não comportando discussão ou julgamento daquilo que foi descrito.

Conforme Larocca, Rosso e Souza (2005), a classificação identificada é a que aparece com alta frequência nas dissertações analisadas pelos autores. Considerando que se tratam de estudos sobre a formação de professores e a identidade docente, os verbos escolhidos podem se encaixar adequadamente às necessidades investigativas, pois quando se refere à identidade docente, envolve um estudo com características heurísticas e hermenêuticas.

A respeito das contribuições das dissertações do eixo “identidade do docente do ensino superior” para a constituição de nosso objeto de pesquisa de tese, destacamos alguns aspectos primordiais dos trabalhos de Sousa (2013), Martins (2015) e Oliveira (2016). Vale ressaltar que a dissertação de Gonzatto (2015) faz parte do eixo mencionado, entretanto, possui disponível na Plataforma Sucupira somente o seu resumo e não tivemos acesso ao trabalho completo, portanto, não pudemos analisar com mais profundidade esse estudo.

A pesquisa de Sousa (2013) buscou estabelecer relações entre o processo de formação continuada de professores universitários e a (re)constituição da identidade docente. Assim, a autora investigou participantes de dois módulos de um curso de formação continuada oferecido por uma IES. A pesquisadora concluiu que há a necessidade de promover processos de construção da identidade por meio de atividades de formação continuada que possibilitem aos docentes reflexões sobre a prática pedagógica e docente, a fim de que os professores também se envolvam em um processo de autoanálise sobre quem ele é, sua função e sobre o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, há a constatação de que a formação continuada pode favorecer o processo de construção identitária do docente universitário.

O estudo de caso de Martins N. S. (2015) tinha como objetivo compreender como se dá a constituição da identidade profissional do professor formador de docentes do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão. Para isso, estabeleceu importantes reflexões sobre a Educação Inclusiva, a formação do professorado e as práticas pedagógicas. Na perspectiva dos Estudos

Culturais de Stuart Hall e do multiculturalismo, entrevistaram os professores formadores e aplicaram questionário aos docentes do Atendimento Educacional Especializado que são formados pelo primeiro grupo. Os resultados de Martins N. S. (2015) evidenciam que a identidade do docente formador se constitui a partir de práticas formativas das quais participam dentro da instituição em que trabalham, mas também fora dela. Não há formação única deste professor, são vários os caminhos e vivências para constituir-se docente, mas a principal se destacou na ação de formar e de formar-se.

Já Oliveira (2016) pesquisou a inserção à docência no ensino superior no intuito de analisar o processo inicial de constituição docente e identificar as concepções dos sujeitos pesquisados sobre a formação para a docência universitária. Por meio de entrevistas semiestruturadas, os resultados indicaram que a experiência anterior que o professor possui na educação básica é bastante relevante para a sua atuação no ensino superior; o apoio que os pares oferecem contribui para a construção do sentimento de pertença à IES e é saudável para o processo identitário e de socialização profissional; e, ainda, destaca a importância que as orientações de professores mais experientes exercem para o desenvolvimento profissional. Além disso, ressalta-se que as principais estratégias de desenvolvimento profissional são a formação entre pares e a autoformação.

A partir dessas pesquisas mencionadas, pudemos compreender a relevância da formação contínua para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação superior, para o processo de constituir-se professor e para a socialização profissional. Também foi possível observar que a docência universitária envolve muitos dilemas e desafios que podem ser superados no processo coletivo de construção identitária. Evidenciamos as iniciativas de autoformação e da formação com os pares como processos que são de extrema importância quando se trata de identidade.

1.1.3 Algumas considerações sobre as tendências das pesquisas sobre identidade docente

Em suma, as pesquisas identificadas que envolvem a temática da constituição identitárias docente foram realizadas, em sua maioria, com professores da educação básica, mais especificamente no ensino fundamental, ou seja, faltam estudos que se voltem para o professor universitário e especificamente ao formador de docentes.

Também, as pesquisas, via de regra, utilizam como referencial teórico autores de abordagem sociológica que tratam da identidade; no que tange à metodologia, a amostra de professores investigados atingiu o máximo de 35 sujeitos, a coleta de dados geralmente ocorre

por meio de técnicas como questionário e entrevistas semiestruturadas, envolvendo as narrativas autobiográficas e como procedimento de análise dos dados tem-se a Análise de Conteúdo de Bardin (1977)⁴.

Além da necessidade de pesquisas envolvendo o professor formador, destacamos que não observamos técnicas de coleta de dados que utilizem grupos como discussões grupais ou grupo focal. Estas poderiam ser importantes alternativas para compreender e promover a constituição identitária profissional docente, assim como destacamos a Análise Textual Discursiva como procedimento diferenciado para a análise das informações de uma pesquisa sobre identidade. Da mesma maneira, não observamos nas pesquisas a combinação de métodos qualitativos e quantitativos no tratamento e análises dos dados, nos permitindo concluir que a presente tese inova nas discussões sobre o assunto ao utilizar Análise de *Clusters*.

Destacamos que não há como abordar a temática da identidade docente sem discutir os processos de formação de professores. Diante disso, é preciso que haja programas, momentos e atividades que favoreçam o desenvolvimento profissional como um todo. Tanto a formação continuada como a inicial se concretizam em diferentes modelos e envolvem diferentes concepções, o que é digno de atenção.

1.2 PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DA IDENTIDADE⁵

Nossa perspectiva sobre a identidade ancora-se na sociologia das profissões, especialmente em Dubar (1998; 1999; 2005; 2009; 2012). Para a teoria sociológica da identidade, não se pode reduzir ou limitar os atores sociais a uma única categoria preestabelecida da sociedade, mas é preciso analisar o sujeito em seu contexto de uma forma ampla e específica ao mesmo tempo, isso significa considerar a indissociação entre a definição de si próprio e definição dos outros, pois cada um possui determinada “definição” da situação em que está inserido (DUBAR, 1998; 2005). Portanto, nesta pesquisa consideramos o contexto específico da UEPG, que é a IES da qual os professores pesquisados fazem parte.

Apesar da relevância que as “autodefinições” dos atores em um determinado contexto possuem, Dubar (1998; 2005) atenta que elas não são exclusivamente determinadas pelo

⁴ Referência da 1ª edição: BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

⁵ Parte das reflexões apresentadas neste item do capítulo 1.2 foi comunicada no I Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária da UNESP de Rio Claro, de 24 a 26 de janeiro de 2018, e o texto foi publicado nos anais do evento com o título: “Reflexões sobre a constituição identitária do docente do ensino superior”.

próprio contexto, ou seja, cada sujeito possui um passado, uma história que também influi em sua identidade de ator. Construir uma identidade envolve identificações do sujeito com seu meio, com seu grupo, com seus pares e abrange processos simbólicos.

Por entender que assumimos várias identidades, Dubar (2005) coloca o processo de constituição da identidade como formações identitárias, que é um movimento constante entre os atos de atribuição e os atos de pertencimento. Os atos de atribuição dizem respeito aos que os outros definem e dizem ao sujeito, que são denominadas como identidades virtuais. E os atos de pertença referem-se à identificação que o sujeito tem com as atribuições que lhes foram atribuídas.

Ciampa (2012) considera as identidades como metamorfoses e enfatiza a ideia de constituição a partir dos grupos aos quais pertencemos e, por isso, é necessário compreender a identidade de um grupo por meio de suas relações e dessas entre seus membros e com o meio em que se inserem. Dito de outro modo, por meio de suas práticas, das suas ações e atitudes, do contexto, como ressalta o próprio Dubar (2005).

Além disso, é a socialização profissional que confere ao sujeito uma posição social na sociedade a partir da articulação constante entre o que o sociólogo denomina como ‘processo biográfico’ e o ‘processo relacional/comunicativo/sistêmico’ de produção das identidades. São mecanismos diferentes, mas complementares. O processo identitário biográfico envolve o trabalho e a formação, é a projeção de um futuro possível, são as áreas pertinentes das identificações sociais dos próprios indivíduos, trata-se de uma construção no tempo, pelo sujeito, de identidades sociais construídas a partir das categorias oferecidas por instituições sucessivas (famílias, escola, trabalho) ao longo de sua vida, que são acessíveis e atribuem valores (DUBAR, 2005).

Em contrapartida, o processo identitário relacional está ancorado nas experiências relacionais e sociais dos sujeitos, o que envolve também as relações de poder e os modos de se identificar com os pares e os outros grupos. É relativo ao reconhecimento pelos pares em um determinado momento e espaço de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação. É na busca por esse reconhecimento que se constitui a identidade (DUBAR, 2005).

Em suma, há uma necessária e essencial articulação entre os dois processos de identificação: “A articulação desses dois processos biográfico e relacional representa a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras em sua trajetória biográfica e em seu desenvolvimento espacial” (DUBAR, 2005, p. 156; 2012).

Afirma Dubar (2005, p. 19) que “Todas as identidades são denominações relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social [...]”, é diante dessa concepção que o autor justifica a opção em utilizar a expressão “forma identitária”, pois as identidades são influenciadas por processos históricos e contextos simbólicos, os quais, em sua relação, configuram uma identidade única. Assim, há uma constante articulação entre a trajetória pessoal e a social (DUBAR, 1998). Compreendemos que as formas identitárias atuam como se fossem “subidentidades” ou desdobramentos da identidade principal e que são fundamentais para a configuração identitária do sujeito.

As configurações identitárias são “formas relativamente estáveis, mas sempre evolutivas, de compromisso entre os resultados dessas duas transações diversamente articuladas [...]”, as identidades para si e para o outro e uma constante negociação entre identidade real e identidade virtual (DUBAR, 2005, p. 141), ou seja, entre aquilo que se almeja e aquilo que de fato é.

Importante é destacar ainda a identidade como espaço-tempo geracional, isto é, não quer dizer que a identidade social seja transmitida por gerações, mas que cada geração constrói a sua conforme as categorias dispostas e nas posições herdadas da geração anterior, também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar de fato (DUBAR, 2005).

Corroborando com a perspectiva de Dubar (2005; 2009; 2012), Morosini (2006, p. 370) aponta que a identidade profissional docente é uma articulação entre as dimensões social e pessoal. A primeira:

[...] se fundamenta no significado social da profissão num contexto específico e num dado momento histórico, respondendo a demandas permanentes e diversas. É na leitura crítica da ação docente diante das realidades sociais que se identifica a necessidade de revisar, modificar ou manter os referenciais do professor. Essa relação ação docente e realidade social justifica o caráter dinâmico, mutável e inconcluso da identidade profissional docente.

Já a dimensão pessoal da identidade profissional docente:

[...] se fundamenta no sentido que cada professor confere a sua atividade docente, o que inclui sua história de vida – familiar, escolar, profissional – sua visão de mundo e de homem, seus valores, seus saberes e principalmente no que significa para ele ser professor. O estudo da construção da identidade do professor aponta como um dos seus aspectos essenciais à questão dos saberes constitutivos da docência, que inclui a experiência, o conhecimento específico e os saberes pedagógicos. (GRILLO, 2000).

Para Dubar (2005; 2009; 2012), identidade é produto de sucessivas socializações e tais podem ser compreendidas como pertencente a diferentes grupos, assumindo atitudes que guiam a conduta da pessoa, isso sem que ela se dê conta disso. O autor explicita, então, que “Desse ponto de vista, a identidade nada mais é que *o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização quer, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições*” (DUBAR, 2005, p. 136, grifo do autor).

Ao abordar identidade, Dubar (2005; 2012) também destaca outra dimensão importante que a constitui, a do trabalho. O autor defende que o trabalho ocupa lugar central na vida das pessoas e a ideia de que é lugar eminente das identificações profissionais na vida social – justificando que o contexto de “crise” geral na sociedade, econômica e social, parece embasar bem essa posição. Sobre isso, evidencia que “A privação de trabalho é um sofrimento íntimo, um golpe na auto-estima tanto quanto uma perda de relação com os outros: uma ferida identitária geradora de desorganização social” (DUBAR, 2005, p. 22). O trabalho é importante, porém, não significa que a identidade profissional seja a única dimensão da identidade pessoal, do si-mesmo. A dificuldade, para Dubar (2005; 2012), está na articulação das esferas da vida pessoal e existencial, da identificação de si e dos outros.

Ao tratar de trabalho, para alguns autores como Alves et al. (2007), apoiados em Dubar (2005), o trabalho é um espaço em que se tornam possíveis as negociações identitárias, as quais dão origem a uma estrutura de identidade profissional. Assim, a identidade profissional pode ser compreendida como resultado de relações e interações no trabalho, sustentada em representações coletivas variadas, constituindo atores do sistema social, institucional ou empresarial.

Ao adotar a constituição da identidade nessa perspectiva, torna-se possível a ideia de que a identidade se constitui a partir da interação do sujeito com seus parceiros e sua trajetória pessoal e social. É, de fato, uma construção constante, nunca pronta e acabada, que envolve características individuais de cada sujeito e também elementos contextuais relativos ao espaço-tempo em que se insere, portanto, extremamente complexa e que deve ser analisada/estudada com cautela.

Diante disso, nos dispomos a refletir sobre a constituição da identidade do docente formador, considerando a docência como profissão que carrega uma complexidade e uma especificidade. Portanto, assumimos que os professores são pertencentes a um grupo profissional que não é considerado pela sociedade como “profissão”, mas muitas vezes é representado/identificado como vocação, missão, ocupação.

Essa noção de sacerdócio foi verificada também em nossa investigação de mestrado (MENDES, 2015) e analisamos que as suas conclusões são de extrema importância para pensarmos a docência na educação superior e como se constitui um professor universitário que forma outros professores. Consideramos ainda que as representações e imagens da docência são produzidas e reproduzidas também pelos docentes formadores. Assim, a partir das reflexões sobre como se constrói a identidade do formador podemos alcançar/identificar questões que podem contribuir para a formação de professores e seu desenvolvimento profissional.

Diante desses dilemas é que a temática da identidade se demonstra tão complexa e dinâmica. De acordo com Ciampa (2012), quando apreendemos a resposta da pergunta “quem sou eu?”, estamos captando o aspecto representacional da noção de identidade, revelando-se enquanto “produto”, que, por sua vez, deixa de lado sua “dimensão constitutiva”.

Revelando toda essa complexidade, Ciampa (2012, p. 67) explicita que:

Em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito. Quando estou frente a meu filho, relaciono-me como pai; com meu pai, como filho; e assim por diante. Contudo, meu filho não me vê apenas como pai, nem meu pai apenas me vê como filho; nem eu compareço frente aos outros apenas como portador de um único papel, mas sim como *representante* de mim, com todas minhas determinações que me tornam um indivíduo concreto. Dessa forma, estabelece-se uma intrincada rede de representações que permeia todas as relações, onde cada identidade reflete outra identidade, desaparecendo qualquer possibilidade de se estabelecer um fundamento originário para cada uma delas.

As palavras do sociólogo destacam que deve haver distinção entre o objeto de nossa representação e a sua representação em si, reforçando que o caráter temporal da identidade se restringe ao momento em que ela foi originada. É diante disso que reafirmamos que a identidade é temporal e contextual, portanto, não pode ser generalizada de modo desenfreado a todos os sujeitos e situações.

Em consonância com Ciampa (2012), Alves et al. (2007, p. 273) esclarecem que a identidade constituída socialmente experimenta as ações da história e do tempo, o que permite “a evolução das categorias pertinentes à identificação social e pode sofrer alterações pelas negociações identitárias, quais sejam, identidade para o outro conferida e identidade para si construída; identidade social familiar e identidade social visada”.

Desse modo, abordamos a construção da identidade docente a partir de uma abordagem sociológica, expressa por Dubar (2005; 2009) e demonstrada também em Ciampa (2012), e não do ponto de vista da subjetividade e como algo que está posto e acabado. Com

isso, torna-se possível a ideia de que a identidade se constitui a partir da interação do sujeito com seus parceiros e sua trajetória pessoal e social.

Com base nessas reflexões, questionamos sobre a possibilidade de identificar uma forma identitária de professores universitários: Há características que se evidenciam na identidade profissional docente no contexto atual da universidade pública? Como captamos a configuração identitária a partir do discurso dos docentes universitários?

1.3 ESTATUTO SOCIAL DA DOCÊNCIA E A CRISE DE IDENTIDADE

No que tange à docência, Cunha (2015) destaca uma dificuldade de delimitação da mesma como profissão, o que, em nosso entendimento, influi na constituição da identidade desse profissional. Para o autor, existem fatores internos e externos à profissão que colaboram para um mal-estar generalizado que permeia a docência, o qual, por sua vez, materializa-se em crise de identidade (CUNHA, 2015), temática em destaque atualmente que também foi abordada de modo mais amplo por Dubar (2009) quando tratou da crise das identidades profissionais na contemporaneidade.

Na Enciclopédia de Pedagogia Universitária (MOROSINI, 2006, p. 372-373), encontram-se as seguintes definições de mal-estar docente:

1. conjunto de reações adversas que repercute negativamente em toda a personalidade dos professores. Estas advêm das rápidas mudanças sociais, sobre as quais os docentes não têm controle, nem compreensão. Conseqüentemente eles passam a se sentir acossados, na medida em que não encontram estratégias convenientes de enfrentamento. (ESTEVE, 1987, 199a; ISAIA, 2001a).
2. efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais que se exercem na docência e que concorrem para ela, incluindo carência de tempo suficiente para realizar um trabalho decente (ESTEVE, 1984, 1994). Acresça-se a isso as dificuldades dos alunos e as aulas cada vez mais numerosas; trabalho burocrático que rouba tempo da tarefa principal, que é o ensinar, e é fator de fadiga; descrença no ensino como fator de modificações básicas das aprendizagens dos alunos; modificação no conhecimento e nas inovações sociais como desafios que provocam grande ansiedade e sentimento de inutilidade. Tem como causas: fatores de segunda ordem: modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização; função docente: contestação e contradições; modificação do apoio do contexto social; objetivos do sistema de ensino e os avanços do conhecimento; e imagem do professor; e fatores de primeira ordem: recursos materiais e condições de trabalho; violência nas instituições escolares e esgotamento docente e acúmulo de exigências sobre o professor.

Consideramos em nossa pesquisa que as duas conceituações são complementares e ainda analisamos que o mal-estar docente é um elemento importante da profissão e que, por

isso, necessita ser analisado, isto pois, os fatores que levam ao mal-estar provocam consequências na constituição identitária docente.

Cunha (2015) trata da representação social da profissão docente e coloca que o seu estatuto social baixo colabora para o mal-estar que assombra os profissionais dos diferentes níveis de ensino e ainda acrescenta outros contribuintes para o mesmo: as condições do exercício profissional, os baixos salários, a ausência de perspectiva de futuro na profissão, a fluidez da função docente, tendo como base a crise social e a massificação do ensino.

A respeito ainda dos fatores que levam ao mal-estar, relacionam-se com as muitas exigências no que se refere ao desempenho do papel do professor, às muitas tarefas, às situações imprevisíveis e invisíveis a qual se deparam no cotidiano (IMBERNÓN, 2011; CUNHA, 2015). Além disso, podemos citar também um conflito de imagem que percebemos que há entre o que o professor vê da sua profissão e o que a sociedade percebe. Para Dubar (2005), esse conflito é o que acontece entre os atos de atribuição, atos de pertencimento e também na negociação constante entre identidade para si e identidade para o outro. Esse é um dos motivos que induzem alguns autores a discutirem sobre um movimento de “desprofissionalização” docente (CARDOSO, 2011).

Analizamos, diante disso, que o significado social que os professores atribuem a si mesmos tem função fundamental no processo de constituição identitária docente. Pimenta e Anastasiou (2014) apostam ainda na flexibilidade crítica sobre as práticas, como valorização da docência, das ações desenvolvidas pelos professores em sala, conceito discutido por Nóvoa (1995) como possibilidade de reconstrução permanente da identidade pessoal.

Veiga (2012), ao defender a docência como profissão, afirma que estamos vivenciando um momento de ampliação do campo por conta da atividade especializada que o professor desempenha. Profissão, segundo a autora mencionada, envolve uma construção social, uma realidade dinâmica e contingente e em ações coletivas dos atores sociais, os docentes. No mesmo sentido, Morosini (2006, p. 395) define a expressão “profissão docente” como “posse de um repertório que inclui conhecimentos (*knowledge base*), estratégias e técnicas profissionais por meio das quais a profissão procura solucionar situações problemáticas concretas e padrões de competência fixados para a formação dos professores e a prática do magistério (TARDIF, 2001)”. Por isso, consideramos que a docência necessita de formação profissional permanente para seu exercício, perpassando por conhecimentos e habilidades específicas.

Cunha (2015, p. 43) reforça que a identidade profissional se revela na competência do professor em “demonstrar na prática profissional (capacidade potencial para intervir), nos valores e objetivos subjacentes a essa mesma prática, nos fatores contextuais, bem como nas representações da valorização social do papel do professor”.

Morosini (2006, p. 370) reitera o conceito de identidade profissional docente como resultado de um “cruzamento” entre as dimensões social e pessoal definindo-a como “processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor”.

Logo, verificamos que tratar da identidade docente não é tarefa fácil. Requer análise das representações e imagens que se tem acerca dela, a que os próprios professores possuem, além de elementos da trajetória pessoal e profissional de cada sujeito desembocando em suas práticas pedagógicas. Cunha (2015, p. 43-44) coloca que a identidade é uma construção progressiva na medida em que o docente toma consciência da complexidade profissional, de sua função:

A identidade, a nosso ver, mais do que uma lógica de pertença, de identificação, de harmonia, de permanência, de algo igual a si próprio, refere-se a uma concepção ontológica, a algo que permanece para além da mudança, colocando-a num espaço de visibilidade e de reconhecimento social.

Conforme esclarece Dubar (2005; 2009), o termo “identidade” está ressurgindo, pois ultimamente aborda-se muito a expressão “crise de identidade”. Para o autor, a noção de crise geral que se estabeleceu na contemporaneidade que, por sua vez, se relaciona com o contexto mais amplo da nossa sociedade envolvendo os setores econômico e o político, atinge também os modos de identificação dos sujeitos. Com isso, compreendemos que essa crise “generalizada” provoca consequências também para os processos identitários e as formas de relacionamento. Para o sociólogo, toda crise provoca ruptura de equilíbrio, uma desestabilização de pontos de referência, inclusive de sistemas simbólicos.

O autor mencionado ainda busca relacionar a crise dos vínculos sociais com as crises existenciais da subjetividade: “atualmente, nenhuma configuração de formas identitárias me parece ter adquirido legitimidade universal [...]” (DUBAR, 2009, p. 27). De modo muito sucinto, ele constatou que as transformações recorrentes da modernidade não possibilitam que se configure uma nova forma identitária concomitantemente societária e pessoal/biográfica.

Essas e outras questões nos fazem refletir sobre a importância da formação de professores, do desenvolvimento profissional e, consequentemente, sobre a necessidade de

que os docentes construam uma identidade para superar o mal-estar e a crise na profissão. Isso, pois, a partir de uma identidade bem estabelecida, bem consolidada, torna possíveis os processos de transformação da sociedade, de melhorias na própria profissão, na qualidade da educação em geral.

Desse modo, com base em Cardoso (2011), podemos analisar que as representações que se tem da docência influem diretamente nos processos de identificação para si e para o outro, ou seja, na construção da identidade dos professores. A imagem de docência como “sacerdócio ou vocação” revela a noção de docência como uma missão e não como profissão. Nesse modelo, há uma imagem do professor abnegado que está a serviço de uma nobre missão, o que provoca um movimento de desprofissionalização docente.

Existe outro grupo de profissionais que defende os professores como “trabalhadores do ensino”, identificando os docentes como sujeitos que se assemelham aos operários. Essa ideia busca romper com a noção de docência como vocação que exclui o processo de formação e profissionalização como importantes. Cardoso (2011) atenta que ambas imagens revelam contextos sócio-históricos específicos que se entrecruzam, se questionam e se reelaboram.

Sobre isso, Avalos⁶ (2006 apud CARDOSO, 2011) destaca a emergência de uma nova profissionalidade na contemporaneidade que contrapõe o profissionalismo tradicional. Cardoso (2011) ainda destaca que a identidade é influenciada por uma multiplicidade de fatores, inclusive pelas reflexões que se fazem em torno das políticas educacionais, uma vez que elas são resultantes de conflitos, rearranjos e compromissos em que se entrevem diversos atores, torna-se importante conhecer as identidades docentes para entender melhor sua relação com os demais segmentos do campo educacional, pois as transformações e regulações dependem desses atores por meio de negociações e confrontações.

Marcelo (2009a) afirma que existem características comuns, denominadas como constantes na identidade docente, as quais se repetem e são independentes do contexto social e cultural e, portanto, passíveis de identificação, de estudos e pesquisas em diferentes lugares e sujeitos, que resumimos no Quadro 4. No mesmo sentido, Cattonar⁷ (2001 apud CARDOSO, 2011) defende que há uma identidade comum a todos os docentes, uma cultura compartilhada que caracteriza modos de perceber e agir particulares, a partir de normas, regras, valores próprios da profissão docente. Vale ressaltar que essa cultura é mutável e extremamente

⁶ AVALOS, B. El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. In: FANFANI, E. T. (Comp.) **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

⁷ CATTONAR, B. **Les identités professionnelles enseignantes**. /ebauche d'un cadre d'analyse. Cahier de Recherche du GIRSEF, n. 10, mar. 2001.

dependente da socialização profissional e, também, dos processos de profissionalização e profissionalidade.

A identidade profissional é a maneira como os docentes definem a si e aos outros, é construção do eu profissional que “evolui” ao longo da carreira, e que é influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, envolvendo ainda o compromisso pessoal, a vontade de aprender a ensinar, os conhecimentos e as experiências anteriores (MARCELO, 2009b).

As constantes da identidade levantadas por Marcelo (2009a) sobre o processo de formação inicial de professores podem ser também importantes para compreender a identidade do docente formador de professores. Consideramos que é possível identificar as mesmas características e outras na identidade dos professores da educação superior, visto que, neste nível de educação, o trabalho do professor igualmente é muitas vezes permeado pela fragmentação do conhecimento, isolamento profissional, questões relacionadas aos alunos, dentre outras já mencionadas.

Ainda, a partir das constantes da identidade (MARCELO, 2009a) e da noção de identidade profissional docente comum de Cattonar (2001 apud CARDOSO, 2011), refletimos sobre a possibilidade de identificação de uma cultura profissional “uniforme”, uma configuração identitária dos professores formadores de uma universidade estadual paranaense no contexto atual.

Quadro 4 - Constantes da identidade docente

Constantes da Identidade	Características/Definição
Socialização prévia	– Refere-se ao longo período de observação da profissão docente que os professores experimentaram enquanto alunos; – Possibilita a construção de padrões mentais e crenças sobre o ensino por meio da observação; – Aprendizagem informal da docência, a qual se constrói de modo pouco reflexivo e paulatinamente.
Prática profissional norteada pelas crenças no ensino	– As crenças que os sujeitos influenciam nas suas concepções sobre o aprender e o ensinar; – Tem papel decisivo na aprendizagem inicial da docência e em como os professores encaram os processos de mudança; – Afeta diretamente em como o docente vivencia as experiências de sua formação.
Construção da identidade por meio dos conteúdos ensinados	– O conhecimento que se tem sobre o conteúdo influencia ‘como’ e ‘o que’ será ensinado.
Fragmentação do conhecimento docente	– Ausência da capacidade de articular os diferentes campos de conhecimento.
Aprende-se ensinar ensinando	– Existe um valor mítico atribuído às experiências de aprendizagem da docência quando se utiliza a expressão “aprende-se a ensinar ensinando”; – Experiência não pode ser concebida como sinônimo de educação e aprendizagem; é preciso analisar impreterivelmente a sua qualidade.

Constantes da Identidade	Características/Definição
Isolamento do professor	- Os professores enfrentam solitariamente a tarefa de ensinar; - O isolamento do professor ao desenvolver seu trabalho impede, por exemplo, o compartilhamento de experiências, priva o docente de estímulo do trabalho por seus pares e não recebem apoio necessário para progredir na carreira.
A motivação profissional e o alunado	- A motivação intrínseca docente de permanecer na profissão diz respeito também aos alunos. - Aprendizagem pela gestão da sala de aula
Carreira docente	- A carreira do professor é geralmente muito solitária e seu progresso ou ascensão pode promover afastamento da sala de aula; - É frequente que quem assume outros papéis na profissão r... continua
Tudo depende do professor	- Existe a ideia de que tudo o que acontece em sala de aula é de responsabilidade ou “culpa” do docente; - Comparação do professor como um artesão, pois trabalha sozinho acumulando sabedoria e saber fazer, a partir dos recursos que possui.
O professor como consumidor	- O professor é concebido pelas instâncias políticas como consumidor de propostas de reformas elaboradas por elites ou advindas de outros países; - Isso dá a entender que os processos de mudanças são lineares, facilmente implantados.
Competência não reconhecida e incompetência ignorada	- Poucas são as vezes em que os professores se colocam como espectadores de outros docentes ensinando, isso provoca uma “imobilização profissional”, pois não se revisa, não se repensa e analisa o que se faz; - Os bons professores permanecem no anonimato e os maus docentes continuam se escondendo.
Dificuldades com as tecnologias	- Os docentes possuem uma desconfiança com relação à diversidade tecnológica; - As inovações tecnológicas apresentaram pouco impacto ou nenhum sobre as práticas tradicionais docentes.
Influência incompleta dos professores	- Com o acesso alargado às informações, a escola e os docentes deixaram de ser a principal influência educativa.
A inserção na profissão de ensinar	- O período de inserção na profissão docente caracteriza-se como aqueles primeiros anos em que o sujeito fará uma transição de aluno para professor, buscando adquirir conhecimentos profissionais e também manter o equilíbrio pessoal; - Os docentes principiantes possuem duas funções: a de ensinar e a de aprender a ensinar.

Fonte: Adaptado de Marcelo (2009a).

Analisando a docência como profissão, consideramos ser de emergência atual estudos que se voltem para a construção identitária do professor, a fim de compreendermos quais fatores influem nesse processo e quais são características que podemos desvelar como comum à categoria profissional docente. A compreensão de tais fatores pode nos levar a superar alguns dilemas e desafios que vêm sendo enfrentados e muito discutidos na área de formação de professores.

Um dos maiores obstáculos/desafios ao investigar processos identitários está no fato de o conceito de identidade adotado aqui não desassociar individual e coletivo, a identidade social é uma articulação entre ambas as transações. A divisão interna à identidade deve ser pensada pela dualidade *identidade para si* e *identidade para o outro*, as quais são inseparáveis

e extremamente relacionadas. É essa relação que torna possível o processo de socialização (DUBAR, 2005; 2012).

Nesse sentido, Cardoso (2011) parte do pressuposto de que há uma tensão permanente que permeia as formulações identitárias dos docentes, tensão esta que foi explicitada por Dubar (2005) entre aspectos/dimensões relacionais e biográficos na constituição identitária para o outro e para si. A partir disso, as identidades dos professores também precisam ser analisadas como um movimento sempre em construção e uma reelaboração a partir de modelos anteriores (CARDOSO, 2011).

Por isso, destacamos que há uma necessidade de analisar as condições concretas de trabalho docente para que possamos apreender a sua configuração identitária e, ainda, é preciso considerar que a identidade envolve a copresença de identidades possíveis, ou seja, ela não é única e imutável.

1.4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE

A aprendizagem sobre o ensinar não é restrita a um único espaço, tempo, experiência ou conhecimento; há pluralidade de contextos, sujeitos, situações que auxiliam nesse processo (FERENC; MIZUKAM, 2005). É diante dessas e outras questões que se aborda muito o conceito de “desenvolvimento profissional docente” (DPD) como processo que supera a ideia de formação.

A expressão desenvolvimento profissional docente tem surgido muito nas discussões sobre formação de professores atualmente. De acordo com Day (2001), Marcelo (2009b), Libâneo e Pimenta (2011), Vaillant e Marcelo (2012) e Pimenta e Anastasiou (2014), trata-se de um termo abrangente que neste momento se adapta melhor à noção de professor como profissional do ensino e envolve conceitos como: formação continuada, formação permanente, formação em serviço, aperfeiçoamento, reciclagem, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, dentre outros.

Podemos conceituar o DPD como um processo tanto individual como coletivo que deve acontecer no contexto de trabalho do professor, pois isso colabora para o desenvolvimento de competências profissionais que consideram as diferentes experiências (MARCELO, 2009b). Desse modo, é um conceito polissêmico, de um fenômeno extremamente complexo e multidimensional que supera a justaposição entre formação inicial e sequente aperfeiçoamento e, ainda, constitui uma ferramenta indispensável para a melhoria da qualidade da educação (VAILLANT; MARCELO, 2012).

O DPD pode ser assimilado como alternativa educacional que valoriza a formação docente não mais baseada numa racionalidade técnica, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de tomar decisões e de refletir, isso porque as práticas docentes só mudam quando o próprio professor reflete sobre elas e conscientiza-se quanto àquilo que ele faz. Entretanto, para que esse processo reflexivo aconteça, exige-se do docente a aquisição de conhecimentos teóricos, críticos e contextuais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Vaillant e Marcelo (2012) explicam que o DPD tem como característica principal a atitude constante de indagação, formulação de perguntas, problemas e a busca de suas soluções, ou seja, há valorização da pesquisa. Para os autores, a própria palavra “desenvolvimento” tem a conotação de evolução e continuidade. É um processo que pode ser individual ou coletivo, opera por meio de experiências de diferentes naturezas, formais ou informais, contextualizadas na escola (DAY, 2001). Com isso, espera-se que o processo contínuo de DPD, como oportunidades de aprendizagens que promovam capacidades reflexivas nos educadores, assegure ao professor a oportunidade para que transfira novos conhecimentos e habilidades para as situações práticas de acordo com suas demandas de trabalho.

Para Marcelo (2009b), algumas características são relativas ao DPD: aprender ativamente e constantemente, num processo a longo prazo e colaborativo, ocorrendo em contextos concretos e diferentes, com a compreensão do docente como um prático reflexivo. Sendo assim, não existe um único modelo para o DPD, mas o que advém do trabalho conjunto entre a escola e os docentes, a partir de suas práticas, crenças, necessidades e interesses.

Imbernón (2011, p. 46) descreve o DPD como “conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional”. Ao procurar aperfeiçoamento, o professor estará buscando melhoria em vários aspectos que são relevantes à profissão, como: remuneração, estrutura, legislação, níveis de decisão e participação. Para o mesmo autor, uma formação sólida é aquela que consegue municiar o docente de instrumentos intelectuais úteis/pertinentes para que possa interpretar e solucionar as situações complexas do seu cotidiano em sala de aula e também deveria envolver os professores em atividades de formação comunitária, a fim de conferir à educação escolar dimensão entre a realidade social em que estão inseridos os alunos e o saber intelectual, mantendo uma estreita relação entre realidade e saber.

Nóvoa (1995) explica que estar em formação exige um investimento pessoal, constitui a construção de um trabalho livre e criativo sobre a trajetória e projetos do sujeito, visando uma identidade pessoal que também é profissional. Assim, a formação se constrói por meio de

uma reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade, como enfatizam também Pimenta e Anastasiou (2014). Afirmamos que estar em formação demanda um envolvimento real e consciente da pessoa do professor, não podendo ser algo imposto ou exigido, o que o torna sem sentido.

A partir de tais considerações, Nóvoa (1995) destaca as três dimensões do DPD que precisam, necessariamente, caminhar juntas, articuladamente: pessoal, profissional e organizacional.

A dimensão pessoal pode promover estímulo da reflexão crítica e autonomia nos docentes, além de encontrar espaços de interação entre o pessoal e profissional para que os professores possam dar significado e sentido às suas vivências. A respeito da dimensão organizacional, Nóvoa (1995) esclarece que pensar em formação de professores é também abordar a questão do investimento educativo dos projetos da instituição, o que cabe considerar que formação e trabalho devem caminhar juntos, não sendo distintos, procurando novas práticas pedagógicas, novas maneiras de vivenciar a organização escolar. A dimensão profissional requer promover a profissionalidade docente por meio de práticas que estimulem a coletividade e a emancipação. Assim, o desenvolvimento profissional e pessoal do professor estão diretamente relacionados com o desenvolvimento da instituição escolar/educacional (NÓVOA, 1995).

Desse modo, a identidade docente desempenha função significativa no mencionado processo, podendo promover melhorias na profissão do professor (MARCELO, 2009b). No mesmo sentido, na perspectiva de Libâneo e Pimenta (2011), a importância do DPD como processo que envolve tanto formação inicial como continuada está na articulação com um processo de valorização identitária e profissional dos professores.

Marcelo (2009b, p. 11) complementa que o DPD é um “processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”, constituindo-se, ainda, como construção do eu profissional, remetendo à noção de identidade profissional do professor, o que se configura como “um complexo emaranhado de histórias, conhecimento, processos e rituais” (p.7).

O professor, ao desenvolver-se profissionalmente, está também construindo sua identidade profissional e tal identidade não é concebida como algo que se pode possuir, mas sim como um constructo a longo prazo. Também afirma Marcelo (2009b) que não é um atributo fixo de uma pessoa, mas trata-se de um fenômeno relacional, com isso, o desenvolvimento da identidade acontece no âmbito intersubjetivo, de modo evolutivo, como

um progressivo/permanente processo de interpretação de si mesmo como indivíduo pertencente a um determinado contexto.

Segundo Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002), o professor realiza um serviço à sociedade e pode impulsionar alguns aspectos como a sua transformação, dos valores e das formas de organização do trabalho, além do avanço da ciência e a consolidação progressiva de uma ciência da educação que possibilite/favoreça o acesso aos saberes elaborados no campo da pedagogia. É diante dessa afirmação que se remete atualmente importância ao processo de desenvolvimento profissional do professor.

Consideramos, então, que o DPD é o caminho possível para possibilitar a construção da identidade do professor, processo que reconhecemos não ser fácil por ser dependente de variáveis internas e externas ao sujeito e trata-se de um conjunto de fatores que devem encontrar harmonia. Entendemos também que, na medida em que o docente constrói uma identidade, favorece seu próprio processo de DPD, ao passo que ressignifica saberes, constrói novos conhecimento e fortalece a identidade coletiva da profissão.

Essas e outras questões são constantemente suscitadas em nossas discussões sobre a formação identitária profissional do docente formador, pois identidade não é algo que o sujeito constrói isoladamente. Existe um componente subjetivo e individual, mas também existe um componente coletivo (DUBAR, 2005). Para compreender a constituição identitária, há que se considerar elementos da história de vida, da formação profissional e também das práticas docentes e pedagógicas, portanto, o desenvolvimento profissional assume lugar de destaque nessas reflexões, visto que ele pode impulsionar a transformação da sociedade, valoriza o contexto do professor, considera o docente como pessoa, profissional e pertencente a uma instituição, valoriza a docência e o campo educacional, promove qualidade na educação, articula saberes, possibilita a reflexão/reflexibilidade e o trabalho coletivo/colaborativo.

Diante das considerações expostas, destacamos que não são todos os professores que passam pelo DPD, visto que, segundo Morosini (2006, p. 375), trata-se de um processo sistemático, contínuo, organizado e autorreflexivo que evolve caminhos traçados pelos professores, desde a sua formação inicial até o exercício continuado da docência e ainda abrange

[...] os esforços dos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, bem como as condições oferecidas por suas instituições no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive. Envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam.

Com isso, compreendemos que o DPD exige uma escolha consciente do professor e um esforço contínuo para engajar-se nesse processo e também são necessárias iniciativas institucionais de apoio, como uma via de mão dupla.

A respeito disso, demonstrando preocupação com a docência universitária e a eventual deficiência da formação pedagógica do professor universitário, Althaus (2016), professora da UEPG, debruçou-se sobre o processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores universitários da referida instituição. Para a pesquisadora, a ausência de formação pedagógica para a docência universitária é um problema que não contribui para a necessária profissionalização e desenvolvimento pedagógico docente. Diante disso, ao analisar a percepção de professores-coordenadores de curso (colegiado) sobre a formação pedagógica e DPD, Althaus (2016, p. 187) observou a prevalência de alguns aspectos como:

- a) os professores-coordenadores consideram ser preciso ampliar os tempos e espaços de discussão das questões pedagógicas dos cursos de graduação, fomentando-se um maior entrosamento entre as práticas de outros cursos e setores, rompendo com o individualismo e direcionando para uma prática colaborativa, de colegialidade;
- b) reconhecem as contribuições de toda iniciativa de promoção de palestras, cursos de natureza pedagógica, apontando, entretanto, que tais ações precisariam ter sua continuidade durante o ano letivo, atendendo-se às necessidades formativas de cada curso, com base nas realidades presentes na cultura didática universitária;
- c) acreditam ser preciso rever os critérios didático-pedagógicos para seleção de professores via concursos públicos, para garantir maior compromisso dos futuros docentes com a dimensão pedagógica da profissão docente, articulando-se o ensino com a pesquisa e a extensão;
- d) apontam ainda que o ensino de graduação precisa ser valorizado na universidade, incluindo-se o reconhecimento dos professores que pesquisam o ensino, participam de ações de formação e atualização pedagógica, pós-graduações, enfim, permitindo que, na política docente universitária, o professor perceba que sua atuação no ensino de graduação reverterá para avanços na carreira universitária.

Percebemos que os coordenadores de cursos de graduação da UEPG destacam a imprescindível formação pedagógica para o exercício da docência universitária, ao passo que Althaus (2016, p. 191) reforça a ideia de que uma formação pedagógica de qualidade precisa ir além de iniciativas esporádicas de atualização, que tem sua importância, mas é necessário que sejam analisadas as necessidades formativas dos professores de modo geral e também identificar as questões específicas de cada curso. E outro apontamento de extrema relevância é o de que “a universidade precisa assumir-se como instituição especializada na formação de todos os seus membros”.

No intuito de proporcionar aos seus docentes uma proposta de formação pedagógica continuada, a UEPG possui atualmente o intitulado como Programa DES - “Docência no

Ensino Superior” que, desde o final de 2015, integra Ensino, Pesquisa e Extensão da UEPG e está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Tem como objetivo promover ações pedagógicas formativas de caráter permanente, contribuindo para a consolidação de uma cultura de desenvolvimento profissional e troca de saberes na docência universitária. A sua coordenação é composta por uma equipe interdisciplinar, de que fazem parte alunos e professores de diferentes setores do conhecimento (ALTHAUS et al., 2017).

O DES realiza diferentes atividades e tem como metodologia de trabalho grupos de estudos, assessorias pedagógicas, mesas de debates, encontros pedagógicos, *workshops* e minicursos tanto para docentes ingressantes no nível superior como para aqueles que já são professores, abrangendo temáticas para reflexão da docência universitária, e investe na formação pedagógica de alunos de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, as atividades proporcionadas pelo programa buscam o estabelecimento de práticas colaborativas entre professores de diferentes setores de conhecimento da UEPG, no intuito de favorecer a constituição da identidade profissional do docente universitário (ALTHAUS et al., 2017).

Segundo Althaus et al. (2017), algumas iniciativas foram desenvolvidas pelo DES nos anos de 2016 e 2017, como a criação de tutorial para auxiliar o professor no preenchimento correto do Diário de Classe on-line; criação de um Podcast do Programa DES para apresentá-lo, bem como apresentar seus coordenadores; criação de um site e e-mail para manter uma comunicação com palestrantes, fazer divulgações, convites, enviar materiais, etc.; também elaboraram uma página no Facebook e um canal no *Youtube*.

Dentre as palestras realizadas em 2016, listamos as seguintes: A complexidade na docência do ensino superior: urgências do século XXI; Desafios da docência universitária; Metodologias ativas no ensino de graduação: *Flipped Classroom* (sala de aula invertida); Mapas Conceituais; PBL: *Problem Based Learning*” ou aprendizagem baseada em problemas. Também proporcionaram os cursos “Tecnologias no Ensino de Graduação” e “Mapas conceituais: seus fundamentos teóricos e aplicações”. Além disso, para os professores coordenadores dos cursos de graduação da UEPG foi proporcionado um encontro pedagógico com o professor dr. Sergio Leite (Coordenador do Programa de Formação Pedagógica da UNICAMP, o EA2), a fim de entender a dimensão dos programas de apoio ao ensino, em desenvolvimento por outras instituições (ALTHAUS et al., 2017).

Com descreveram Althaus et al. (2017), o ano de 2016 foi bastante produtivo, e, em 2017, uma iniciativa analisada como importante para o DES foi a disponibilização de vagas na disciplina de Didática para os professores da UEPG que manifestaram interesse. Outras atividades realizadas foram o minicurso "Uso da PBL (Aprendizagem baseada na resolução

de problemas) como recurso didático nas Engenharias; o encontro pedagógico “Avaliação na Prática Pedagógica Universitária: fundamentos teóricos” e o encontro temático “Práticas avaliativas no ensino de graduação”.

Althaus et al. (2017) destacam que houve participação significativa de professores universitários e alunos de pós-graduação *stricto sensu*. Conforme sua análise, avaliam que as iniciativas realizadas são importantes para as práticas pedagógicas dos professores da UEPG e concluem que:

Ainda é frágil a compreensão de que a valorização da docência é um requisito fundamental para que se proporcione sua inserção nos processos de pesquisa, de extensão e de qualificação profissional. Nessa direção, contribuir para uma concepção de ensino que não esteja centrada tão somente na transmissão de conhecimentos e envolva uma prática pedagógica voltada a criar ambiente propício para uma aprendizagem crítica, que envolva a participação ativa dos estudantes, com experiências diversificadas de aprendizagem, que contribuam para o processo de aprender dentro e fora da sala de aula, é o grande desafio da formação a ser oportunizada pelo Programa. (ALTHAUS et al., 2017, p. 23894).

Desse modo, há a necessidade de investimentos em infraestrutura e pessoal para manter o Programa, o que requer que a instituição atribua importância e valorize a formação continuada permanente e o DPD.

Por fim, enfatizamos que formação e o DPD são processos que se entrecruzam e vão sendo construídos aos poucos pelos professores, do mesmo modo que favorecem a constituição da identidade profissional docente.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO SUPERIOR, DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O PROFESSOR FORMADOR DE DOCENTES

Este capítulo tem como finalidade apresentar alguns conceitos que orientam nosso referencial teórico e são pertinentes à educação superior, abordando brevemente a sua organização e estrutura para, posteriormente, engajarmos em reflexões sobre a docência universitária e o professor formador de docentes.

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a educação no Brasil está organizada da seguinte forma: educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos, dividida em: pré-escola, que faz parte da educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; e educação superior, dividida em graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).

As instituições de ensino nos diferentes níveis classificam-se por categoria administrativa: públicas ou privadas. As primeiras são as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, e as segundas são as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (BRASIL, 1996).

No caso das IES, atualmente dividem-se de acordo com sua dependência administrativa, pública ou privada, como já mencionado, e também conforme sua organização acadêmica (universidades e não-universidades). O Quadro 5 sintetiza o tipo de IES e suas características mais marcantes e foi elaborado a partir das colocações da LDB (BRASIL, 1996) e de pesquisadores como Cavalcante (2000), Morosini (2001), Steiner (2006) e Pimenta e Anastasiou (2014):

Quadro 5- Classificação das IES no Brasil

	Universidades	Não-universidades		
	Universidades	Centros universitários	Faculdades Integradas	Institutos ou Escolas Superiores
Características	- Desenvolve as atividades de ensino, pesquisa e extensão; - Tem autonomia didática, administrativa e financeira; - Número expressivo de	- Instituições pluri-curriculares; - Foco no ensino de excelência; - Atua em uma ou mais áreas do conhecimento; - Autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de	- Reunião de instituições de diferentes áreas do conhecimento - Oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão; - Dependem do CNE (Conselho Nacional de Educação) para	- Geralmente atuam em uma área do conhecimento; - Podem desenvolver ensino e pesquisa; - Depende do CNE para expandir sua área de atuação. - Professores com titulação de mestrado

continua

	Universidades	Centros universitários	Não-universidades Faculdades Integradas	Institutos ou Escolas Superiores
	docentes mestres e doutores no corpo docente; - Pelo menos 1/3 de docentes em regime integral.	graduação sem autorização. - Número considerável de professores mestres e doutores; - Regime de trabalho em tempo parcial e horistas.	abrir novos cursos e vagas. - Em geral, a titulação docente varia entre graduados, especialistas, mestres e doutores, com predomínio de especialistas e mestres; - Prevalece número de professores com regime de trabalho em tempo parcial e horistas.	e doutorado predominantemente e regime de trabalho em tempo integral.
Dependência administrativa	- Públicas: podem ser federais, estaduais e municipais. Tendência a ter professores mais qualificados, mais doutores. As instituições também possuem diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa e também de autonomia. - Privadas ou particulares: podem ser comunitárias, confessionais ou filantrópicas (quando não visa lucro e geridas por pessoas físicas ou jurídicas de caráter comunitário) e empresariais.			

Fonte: A autora (2017).

Podemos perceber que prevalecem algumas distinções entre os tipos de instituição e que existem diferentes graus de envolvimento com a pesquisa e a extensão, mas que é comum a todas elas a atividade de ensino, a docência, pois a educação superior foi criada originalmente para o ensino. Abordaremos mais adiante as definições e relações entre ensino, pesquisa e extensão na universidade, já que o foco da presente investigação é uma universidade pública estadual.

O último Censo da Educação Superior realizado pelo Inep, em 2016, nos revela algumas informações importantes sobre o atual contexto da educação superior brasileira. Dentre as IES que o Brasil possui, que abrange um total de 2.407 instituições, 197 são universidades, 166 são centros universitários, 2.004 são Faculdades e 40 são Institutos Federais/Cefets. Sobre a dependência administrativa, 87,7% são privadas e apenas 12,3% são públicas. Com relação às públicas, 41,6% são estaduais (123), 36,1% federais (107) e 22,3% municipais (66), como podemos inferir a partir da Tabela 2.

Tabela 2 - Número de instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil - 2016

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	a

Fonte: MEC/Inep/Seec. *Censo do Ensino Superior*, 2016. Brasília: Inep 2017. <http://www.inpe.gov.br>

As 197 universidades existentes no Brasil equivalem a 8,2% do total de IES. Por outro lado, 53,7% das matrículas de alunos em cursos de graduação estão concentradas nelas; embora sejam a minoria do total de IES, as universidades concentram o maior número de matrículas em detrimento das instituições privadas como é possível observar na Tabela 3.

Tabela 3 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino; funções docentes em exercício, por regime de trabalho; e pessoal técnico administrativo das instituições de Ensino Superior – Brasil - 2016

Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Matrículas			Funções Docentes em Exercício				Pessoal Técnico Administrativo
		Total	Presencial	A Distância	Total	Tempo integral	Tempo parcial	Horista	
Total Geral	Total	8.048.701	6.554.283	1.494.418	384.094	199.290	104.795	80.009	428.427
	Universidade	4.322.092	3.256.450	1.065.642	183.307	146.769	36.538	24.232	252.440
	Centro Universitário	1.415.147	1.043.889	371.258	27.608	11.372	16.236	15.544	47.284
	Faculdade	2.146.870	2.098.161	48.709	73.361	22.237	51.124	40.123	97.208
	IF e Cefet	164.592	155.783	8.809	19.809	18.912	897	110	31.495
Pública	Total	1.990.078	1.867.477	122.601	169.544	144.166	19.451	5.927	212.347
	Universidade	1.679.479	1.569.795	109.684	138.831	121.456	14.296	3.079	172.928
	Centro Universitário	22.708	22.708	0	1.536	698	362	476	960
	Faculdade	123.299	119.191	4.108	9.258	3.100	3.896	2.262	6.964
	IF e Cefet	164.592	155.783	8.809	19.919	18.912	897	110	31.495
Privada	Total	6.058.623	4.686.806	1.371.817	214.550	55.124	85.344	74.082	216.080
	Universidade	2.642.613	1.686.655	955.958	68.708	25.313	22.242	21.153	79.512
	Centro Universitário	1.392.439	1.021.181	371.258	41.616	10.674	15.874	15.068	46.324
	Faculdade	2.023.571	1.978.970	44.601	104.226	19.137	47.228	37.861	90.244

Fonte: MEC/Inep/Seec. *Censo do Ensino Superior*, 2016. Brasília: Inep 2017. <http://www.inpe.gov.br>

Notamos, ainda, sobre o perfil dos professores em exercício em 2016 na educação superior brasileira, que do total de 384.094 docentes, 55,9% tinham vínculo com IES privada e 44,1% com IES pública. Além disso, o número de docentes em IES públicas no tipo de regime de trabalho integral é maior do que nas IES privadas, onde há predomínio de professores contratados em tempo parcial. Segundo o Inep (2016), o número de docentes em regime de tempo integral está melhorando/aumentando no decorrer dos anos. Vale ressaltar que, na rede pública, o número de professores em regime de tempo integral continua expandindo, enquanto o número de docentes horistas está em queda desde 2006.

Especificamente, a respeito do nível de formação dos docentes em exercício em 2016, percebemos que mestrado é o mais frequente na rede privada e doutorado na rede pública. Nas universidades, a maioria dos professores possui doutorado (54,6%), nas faculdades esse percentual se reduz para 17,9% (INEP, 2016).

Do total de 384.094 professores nas universidades, prevaleceu o número de 146.769 atuantes em tempo integral, assim como nos IFs (18.912 professores). Já nos Centros Universitários, se sobressai o tempo parcial de trabalho docente (16.236 professores) e nas Faculdades (51.124 professores) também tempo parcial.

Os dados do Inep (2016) ainda mostram que o maior percentual (53,7%) de professores doutores está nos cursos de licenciatura e sobre as modalidades dos cursos, nos presenciais a prevalência é do bacharelado, enquanto que, na modalidade a distância, é a licenciatura.

Corroborando com os dados do Inep (2016), de acordo com a Pró-Reitoria de Recursos Humanos - PRORH da UEPG⁸, em dezembro de 2016 a instituição contava com um universo de 2.063 servidores (1.461 efetivos e 602 temporários), sendo que, desses, aproximadamente 955 eram professores do ensino superior, os quais distribuíam-se de acordo com a Tabela 4:

Tabela 4 - A respeito da carga horária/regime de trabalho – referência: dezembro de 2016

Regime de trabalho	Professores concursados/efetivos	Professores colaboradores/temporários
TIDE	594	47
40 horas semanais	116	71
20 horas semanais	25	108
Totais	735	220

Fonte: <https://sistemas.uepg.br/producao/pro-reitorias/prorh/sistemasproreitoria/PortalServidor/>

A Tabela 5 explicita os docentes da UEPG de acordo com o nível de formação profissional:

Tabela 5 - Docentes por nível de formação profissional – referência: dezembro de 2016

ESCOLARIDADE ATUAL	EFETIVOS	TEMPORÁRIOS	DOCENTES SUBSTITUTOS	TOTAL	%
Graduação	8	0	13	21	2,20
Especialização	16	1	50	67	7,02
Mestrado	236	0	108	344	36,02
Doutorado	474	0	47	521	54,55
Livre Docência	2	0	0	2	0,21
TOTAL				955	100,00

Fonte: <https://sistemas.uepg.br/producao/pro-reitorias/prorh/sistemasproreitoria/PortalServidor/paginas/MenuEsquerdo/TransparenciaProrh/DocenteQualificacao/relatorio.php>

⁸ Os dados foram retirados do site da PRORH (Pró-Reitoria de Recursos Humanos) da UEPG no seguinte endereço: http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/informacoes/portaInstitucional.jsessionid=Vp-Ywn8rgaSkIG84QuA1xsk6O_kj1ioB8cShHjd9.ssecs75004?windowId=b77

Ao tratar da docência universitária, uma das questões problematizadas por Morosini (2001) é o local de trabalho, a IES em que o professor atua, já que isso delimita e define, em muito, a atividade docente, pois é preciso levar em conta a sua missão, as funções priorizadas, a mantenedora, dentre outros aspectos que afetam o trabalho do docente. Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2014) complementam que também é determinante o tipo de vínculo que o professor possui na instituição. Por exemplo, o horista possui condições de trabalho significativamente diferentes do docente que possui dedicação exclusiva.

A respeito do quadro docente da UEPG, segundo o Regulamento da Política Docente da UEPG de 2013, aprovado pela Resolução universitária nº 21 de 9 de dezembro de 2013, a admissão de docentes para o magistério público superior se dá pelo Estatuto dos Funcionários Civis do Estado do Paraná⁹. Em síntese, a IES em questão admite servidores públicos para o cargo de professor do ensino superior por meio de concurso público para docente efetivo ou teste seletivo para docente colaborador/temporário, o qual tem validade máxima de até 2 anos de contrato.

Na UEPG, os regimes de trabalho para os docentes são os seguintes: tempo parcial (20 horas semanais de trabalho), tempo integral (40 horas semanais de trabalho) e tempo integral e dedicação exclusiva (TIDE). Os docentes em regime TIDE ministram aulas, realizam pesquisa continuada e/ou programas/projetos integrados de ensino, pesquisa e/ou extensão que são aprovados pela instituição. Além disso, não podem exercer outras atividades remuneradas ou manter vínculo empregatício com outra instituição, seja ela pública ou privada (UEPG, 2013).

Destacamos que, com 40 horas semanais de trabalho, o docente pode pedir TIDE na condição de pesquisador auxiliar em projetos de pesquisa ou supervisor em projetos de extensão, ou, ainda, como participante de projeto integrado de ensino, pesquisa e/ou extensão, desde que, no seu mapa de atividades, tenha a disponibilidade de assumir média semanal de 6 horas para o trabalho com projetos de pesquisa ou extensão ou integrado de ensino, pesquisa e/ou extensão (Art. 27). E, ainda, ter disponibilidade de 6 meses de contrato para execução.

No próximo subitem, abordamos especificamente a definição das atividades de ensino, pesquisa e extensão e como se concebe essa relação na UEPG, segundo o seu Regulamento da Política Docente de 2013.

⁹ Para conhecer o Estatuto dos Funcionários Civis do Estado do Paraná, é preciso acessar: <http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/arquivos/File/estatutoservidor.pdf>.

2.2 UNIVERSIDADE NO CONTEXTO ATUAL E AS RELAÇÕES ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Chauí (2001), Santos (2004) e Severino (2008) enfatizam a universidade como instituição importante na configuração da sociedade, que, ao mesmo tempo que influi nela, é influenciada por diferentes fatores, econômicos, sociais, políticos, etc. Isso faz com que seu papel seja cada vez mais “decisivo” e importante para a construção de um projeto de sociedade diferente do que está posto, pois repercute em um projeto de país e de cidadão, ao passo que revela concepções, representações e desejos.

Para Santos (2004, p. 56-57), a universidade tem sido protagonista em promover a exclusão de grupos sociais, o que inviabiliza a possibilidade de democratização educacional. Desse modo, é preciso “resituar o papel da universidade pública na definição e resolução colectiva dos problemas sociais que agora, sejam locais ou nacionais, não são resolúveis sem considerar a sua contextualização global”.

É diante dessa conjuntura que nos propomos a discutir o papel que a universidade desempenha na sociedade, estabelecendo um paralelo entre aquilo que se almeja dela e aquilo que está, de fato, acontecendo. Compreendemos que discutir a universidade contemporânea requer analisar também a docência universitária, para que, então, possamos discutir a questão da identidade do professor formador de docentes, que é sujeito fundamental na formação de futuros profissionais.

Para Moraes (1998), existem três visões coexistentes acerca da universidade: a de prestação de serviços, de lugar de prática e ensino de pesquisa, ou seja, de produção de conhecimento e ainda como lugar privilegiado de preparação para o exercício profissional. De acordo com o mesmo autor, prevalecem quatro características específicas na universidade: 1) precisa permitir aos estudantes e professores acesso aos diferentes campos da cultura e da ciência; 2) nota-se o crescente peso e matrícula na área das ciências exatas, biológicas e tecnológicas em detrimento das humanas e sociais; 3) crescente desenvolvimento de atividade de pós-graduação com a prática de pesquisa e ensino da mesma; e 4) a extensão de serviços à comunidade. Estas características remetem às discussões sobre o papel da universidade perpassando suas três dimensões: o ensino, a pesquisa e a extensão, sem que haja exclusão de alguma delas.

Severino (2002; 2008; 2009), em consenso com Moraes (1998), aponta que a universidade possui o compromisso com a produção do conhecimento por se constituir lugar privilegiado para a sua construção. Com isso, concebem que a função da educação e da

cultura é a preparação de cidadãos para a vida, porque tem papel fundamental na construção do conhecimento, ferramenta exclusiva que o homem dispõe para realizar sua existência histórica, ou seja, é este o elemento que diferencia o homem das outras espécies.

Entendemos que a universidade possui como papel a integração do ensino, da pesquisa e da extensão, e não pode, portanto, admitir que a produção intelectual se dê de modo a separá-los, mas que tenha como referência principal a pesquisa. Segundo Severino (2002, p. 122), “aprende-se e ensina-se pesquisando”, assim, o trabalho na universidade deve amparar-se pela pesquisa, a qual assume-se como eixo central, pois é por meio dela que se produz conhecimento, que, por sua vez, só é viabilizado através da extensão e do ensino.

Nessa mesma perspectiva, para Moraes (1998), universidade e professores que não pesquisam consequentemente não ensinam bem, no sentido de que a relação entre pesquisa e ensino é a de “ensino com pesquisa”, também enfatizado por Cunha (2012). Sobre isso, Severino (2009, p. 135) revela que “Trata-se de ensinar pela mediação do pesquisar, ou seja, mediante procedimentos de construção do objeto que se quer ou que se necessita conhecer, sempre trabalhando a partir das fontes”. Isso se justifica pelo fato de que a docência e a aprendizagem no contexto universitário se dão constantemente pela permanente construção do conhecimento, pela pesquisa. Pimenta e Anastasiou (2014) reforçam essa ideia, explicando que é preciso trabalhar com a pesquisa como princípio formativo da docência.

Destacamos ainda que, quando o foco do professor está só na pesquisa de modo desvinculado do ensino, há implicações para o ensino. Em contrapartida, Severino (2002) coloca que a tradição brasileira prioriza na universidade o ensino, concebido basicamente como transmissão de conhecimento, e a pesquisa é fragmentada, como também frisam Cunha (2006; 2012), Soares e Cunha (2010) e Pimenta e Anastasiou (2014).

Cunha (2012, p. 32) explora o sentido do termo tão utilizado quando se aborda a relação entre ensino, pesquisa e extensão, a “indissociabilidade”. A autora questiona a origem do termo e as relações entre a pesquisa e a extensão com o ensino.

A partir de sua investigação, conclui que existem “múltiplas compreensões sobre o conceito e o sentido da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na universidade e de como esse constructo assume a expressão da qualidade da educação superior”. Desse modo, classificou as múltiplas compreensões em quatro visões, a saber:

- *Visão epistemológica e as capacidades acadêmicas*: constitui-se uma maneira de pensar e agir frente ao conhecimento, é uma postura epistêmica. Acredita-se que a pesquisa é condição fundamental para professor e aluno, considerando sua capacidade de pensar, e apoia-se na noção de que a pesquisa é ação central na

universidade porque auxilia alunos e professores a pensarem. A indissociabilidade aqui assume-se “como condição básica da educação superior, pelo incentivo aos processos cognitivos de suspeita das verdades consagradas e da capacidade de observação da realidade empírica.” (CUNHA, 2012, p. 33).

- *Visão institucional e distribuição do conhecimento*: esse grupo envolve a concepção mais usual de indissociabilidade, centrando-a na instituição como eixo dessa relação. “Significa que não se responsabilizam todos os professores e estudantes pelo exercício das três tarefas, *mas crê-se que todos devem se beneficiar dos produtos de cada uma, com acesso público e universal*. Seria a universidade que abrigaria o conceito de indissociabilidade [...]” (CUNHA, 2012, p. 33, grifo do autor). Para a autora, tal visão aproxima-se do discurso regulador e pode não gerar uma postura frente ao conhecimento, resultando na valorização de práticas que enaltecem a erudição e o pragmatismo na formação.
- *Visão metodológica nas formas de produção do conhecimento*: essa visão está sustentada na ideia de pesquisa como princípio metodológico. Coloca-se que ensinar/aprender=conhecer; conhecer o objeto=pesquisar e pesquisar=abordar objeto em suas fontes primárias. Admite-se, nessa visão, o ensino sem pesquisa. A indissociabilidade pauta-se na “concepção de aprendizagem como processo de construção do conhecimento” (CUNHA, 2012, p. 33). A própria prática da pesquisa seria o percurso do processo de ensino e aprendizagem.
- *Visão política e de impacto social*: acredita que a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão pode ser a esperança de superação das desigualdades sociais, em que a universidade assume papel de construir uma sociedade mais justa e igualitária. Para Cunha (2012), trata-se de uma visão utópica que está por fora das discussões acadêmicas e que exige uma concepção e configuração diferente de universidade, exigindo uma “virada epistemológica” (SANTOS, 2004).

Apoiamos nosso referencial teórico sobre a universidade e seu papel na sociedade tendo como respaldo essa última visão, porém, com a clara noção de que essa concepção se atrela a uma complexa teia de interesses e compromissos em tensão que são dependentes de muitos fatores e variáveis.

Pimenta e Anastasiou (2014) colocam que a finalidade da universidade está no exercício da crítica sustentada pelos três pilares (ensino, pesquisa e extensão). Assim, cabe à instituição a produção de conhecimentos elaborados historicamente e socialmente, além das novas demandas que ela revela. Contudo, Cunha (2006, p. 16) alerta que, com a globalização,

predomina o “ pilar do conhecimento como regulação” em detrimento do “ pilar do conhecimento como emancipação”, provocando a sensação de que não existe alternativa além do modelo imposto de avaliações externas que invalidam “as configurações de autoria das universidades de um projeto-político-pedagógico próprio”.

Cunha (2006, p. 17) ainda revela que “Atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução”. Dito de outro modo, tais atitudes não são possíveis a partir de um modelo único de regulação, mas é necessário que sejam consideradas as diferenças e especificidades de cada situação. Uma vez que competência se refere ao agir de modo diferenciado e com discernimento para cada situação, considerando-se o contexto cultural, bem como as condições de produção de conhecimento estabelecidas entre docentes e discentes.

Corroborando com o que já discutimos, na UEPG, são consideradas atividades próprias do docente do ensino superior, conforme o disposto no Art. 3º do Regulamento da Política Docente da UEPG (2013):

- I - as pertinentes ao ensino, pesquisa e extensão que, indissociáveis, visem a produção do conhecimento, a ampliação e a transmissão do saber e da cultura, e as ações desenvolvidas com a comunidade;
- II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e representação, na própria universidade e outras entidades de interesse institucional, além das previstas em lei;
- III - assistência em serviço ou grupo de tarefa de interesse institucional.

O Regulamento da Política Docente da UEPG (2013) entende como atividades de ensino aquelas relacionadas ao planejamento, orientação, transmissão e construção do conhecimento, avaliação do processo de aprendizagem visando seu aperfeiçoamento e inovação. As atividades de pesquisa referem-se à produção ou sistematização do conhecimento e suas aplicações. E as ações de extensão são componentes dos processos educativos, culturais e científicos, articulando as atividades de ensino e os resultados da pesquisa.

Na UEPG, a distribuição de atividades/encargos de ensino na graduação e pós-graduação *stricto sensu* acontece por categoria docente baseada no regime de trabalho e/ou função desempenhada pelo docente com pesquisa e extensão ou integradas de ensino, pesquisa e/ou extensão como é possível verificar no Quadro 6:

Quadro 6 - Distribuição de atividades/encargos de ensino na graduação e pós-graduação stricto sensu

Categoria		Média de aulas semanais Graduação e pós-graduação <i>stricto sensu</i>
1	Docente em regime de TIDE ou de 40 (quarenta) horas semanais credenciado no núcleo permanente de programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e/ou doutorado) da UEPG	8
2	Docente em regime de TIDE ou de 40 (quarenta) horas semanais com Pesquisa Continuada cadastrada na PROPESP ou Coordenador de Programas de Extensão ou Coordenador de Programa Integrado de Ensino, Pesquisa e/ou Extensão	10
3	Docente em regime de TIDE ou de 40 (quarenta) horas semanais que atua como Coordenador de projeto de pesquisa ou extensão ou integrado de ensino, pesquisa e/ou extensão	12
4	Docente em regime de TIDE ou de 40 (quarenta) horas semanais participante de projeto de pesquisa ou extensão ou integrado de ensino, pesquisa e/ou extensão	14
5	Docente em regime de 40 (quarenta) horas semanais	16
6	Docente remanescente do regime de 24 (vinte e quatro) horas semanais	12
7	Docente em regime de 20 (vinte) horas semanais	10
8	Docente remanescente do regime de 12 (doze) horas semanais	6

Fonte: Regimento da Política Docente da UEPG de 2013 (p. 7). Disponível em: <
<http://pitangui.uepg.br/secrei/LegisInicial%20Arquivos/Resuniv%202021%202013%20-%20Politica%20Docente.pdf>>

Já os regimes de trabalho para o professor com contrato temporário, no Art. 26 do Regulamento, destaca-se: 20 horas com 10 aulas semanais e 40 horas com, no mínimo, 16 aulas semanais. Não pode exercer funções administrativas e pode votar, mas não ser votado (Regulamento da Política Docente da UEPG de 2013).

O Decreto nº 9.028 de 19 de março de 2018, publicado no Diário Oficial do Paraná, autoriza as Instituições Estaduais de Ensino Superior – IEES a contratarem docentes em regime especial (CRES) de 20 horas semanais, admitindo que um professor tenha mais de um contrato, desde que haja compatibilidade de horários. Esse Decreto revoga o Decreto anterior, nº 9.026 de 16 de março de 2018, o qual colocava às IEES que os docentes 40 horas com TIDE deveriam ter 12 horas semanais médias em sala de aula; os docentes efetivos 40 horas sem TIDE, 18 horas semanais médias em sala de aula e 9 horas médias em sala de aula para o docente em regime CRES 20 horas.

Assim sendo, com a revogação do Decreto nº 9.026, as IEES ficam impossibilitadas de contratar professores colaboradores no regime de trabalho de 40 horas semanais e 40 horas semanais com dedicação exclusiva, o que, em nosso entendimento, prejudica a constituição da identidade profissional do professor pois, muito provavelmente, os docentes terão que prestar outros concursos ou testes seletivos em diferentes instituições para suprir suas necessidades,

dificultando a construção de um sentimento de pertença à IES que é extremamente importante para a consolidação da identidade.

É apenas um dos exemplos que podemos citar para caracterizar o que Reis (2018, p. 6) destaca como ações do governo que visam “restringir o financiamento de tais instituições, limitar ainda mais a autonomia universitária, aumentar a carga horária docente em sala de aula e descaracterizar a dedicação exclusiva como regime de trabalho.”¹⁰

Reis (2018) aborda a política que o governador do Paraná, Beto Richa (PSDB), adotou desde o início de 2015 para a educação superior. Para o autor, a situação do Paraná não pode ser interpretada como uma particularidade e as medidas admitidas possuem uma relação com a agenda regressiva que enfoca no ajuste fiscal, empregadas pelos governos federal e estaduais.

As ações políticas do governador citado se integram ao conjunto maior de ações governamentais que atingem todo o serviço público (REIS, 2018) e advêm do ideário neoliberal imposto desde a década de 1990, que tem impactado na educação em geral.

Silva e Bernartt (2014) e Bagio e Pereira (2018) retratam um dos episódios mais tristes e revoltantes do cenário educacional recente do Paraná, o inesquecível ocorrido no dia 29 de abril de 2015, em Curitiba, quando os docentes servidores públicos estavam reunidos manifestando por seus direitos e foram atacados cruelmente pela polícia sob ordens do governador Beto Richa.

Essa é uma das situações que exemplificam o caos que se faz presente nas políticas públicas e no governo em relação ao trabalho dos professores e ao serviço público, o que Reis (2018) coloca que não são casos isolados, mas também podem ser percebidos em outros estados e partidos políticos. Para o referido autor, trata-se de uma soma de ataques e precisa ser analisado no contexto nacional.

Nesse sentido, Evangelista e Triches (2015) expõem o princípio que tem se espalhado no conjunto de políticas educacionais em torno do consenso da responsabilização dos professores pelo futuro do Brasil. Com isso, existem duas faces: uma que enaltece o professor, colocando-o como agente responsável pela ascensão social dos alunos e da sociedade como um todo; e, do outro lado, desqualifica a formação docente com programas aligeirados e pragmáticos e acentua o desprestígio da profissão docente. Trata-se de uma contradição que

¹⁰ Para aprofundar a compreensão sobre a situação do financiamento das universidades estaduais do Paraná, consulte o seguinte texto: REIS, L. F. **Autonomia e financiamento das universidades estaduais do Paraná: a agenda regressiva do governador Beto Richa**. ANDES-SN, janeiro 2018. p. 6-27.

se faz presente de modo geral nas políticas educacionais que têm contribuído para o baixo estatuto social da docência e mal-estar.

A partir dessa conjuntura, torna-se importante retomar o conceito de universidade, que, para Pimenta e Anastasiou (2014), é uma instituição que possui autonomia didática, administrativa e financeira, um número expressivo de mestres e doutores e a imprescindível e já mencionada articulação entre ensino, pesquisa e extensão. À vista disso, ainda complementam que as funções da universidade são:

[...] criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 163).

Precisamos compreender ainda que existem diferenças entre as noções de universidade como entidade administrativa ou instituição social, sendo que assumir uma das duas concepções direciona o modo de funcionamento dela revela a sua compreensão de quem são professores, alunos e comunidade e ditam o papel que deve cumprir na sociedade. A concepção de universidade enquanto entidade administrativa, influência do modelo neoliberal, concebe-a como instituição isolada guiada por um conjunto de regras generalizantes aplicadas a todas as manifestações sociais, ou seja, é regida por uma gestão comparada a de uma empresa e entende que a sua finalidade consiste em preparação de mão de obra para o mercado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Aqui, o docente é responsável pelo treinamento dos graduandos, pelo ensino de técnicas e transmissão de conhecimentos importantes para a execução de determinadas tarefas.

Opondo-se ao modelo descrito, a universidade, enquanto instituição social, é compreendida “como ação e prática social, pautando-se pela ideia de um conhecimento guiado por suas próprias necessidades e por sua própria lógica, tanto no que se refere à descoberta e invenção quanto à transmissão desse conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 168). Logo, o processo de ensino e aprendizagem é analisado como construção conjunta entre professor e seus alunos, no qual discentes assumem-se como sujeitos protagonistas e produtores de conhecimento, seres culturais e históricos que pertencem a um contexto.

Considerando as duas maneiras de pensar e fazer as instituições universitárias, que, por sua vez, são antagônicas e revelam pressupostos diferentes, é que Pimenta e Anastasiou

(2014, p. 173) destacam a necessidade emergente de retomar o significado da universidade como instituição social, explicando:

A universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização.

Conforme ressaltou Chauí (2001, p. 621), a universidade no contexto atual desempenha o papel que contraria a noção de instituição social de Pimenta e Anastasiou (2014), cumprindo a função de adestramento de mão de obra dócil para o mercado de trabalho, formando incompetentes políticos e sociais, e fragmentando e limitando o conhecimento. Desse modo, a instituição universitária não é produtora de cultura, como deveria ser, mas exerce a função de “dar a conhecer para que não se possa pensar”.

A educação superior passa por um momento histórico-social conturbado, de muitos desafios: de um lado, o capitalismo neoliberal impondo mudanças que revelam o conhecimento como bem privado a ser adquirido pela classe dominante; por outro lado, tem-se as exigências da sociedade, tentando convencer a população a lutar em direção de qualidade e projetos educacionais emancipatórios (SEVERINO, 2008). Esse cenário afeta diretamente o trabalho realizado pelos professores nas instituições universitárias e ainda seu processo de formação e desenvolvimento profissional, acometendo a sua constituição identitária.

Revela-se, com tais reflexões, que existem muitos obstáculos a serem enfrentados e superados pelas universidades com vistas a cumprir seu papel social na sociedade, rompendo com o paradigma neoliberal que entende a educação como privilégio e não como direito cidadão. Não é tarefa simples e rápida modificar a perspectiva e representação atual de universidade, pois se insere em um contexto mais amplo e é impregnada de suas ideologias. Mas destacamos que não é impossível que isso aconteça, já existe um esforço para o desvelamento das contradições educacionais, favorecendo o pensamento crítico que vise novos horizontes.

Há esforço de enfrentamento e superação dessa situação acontecendo, por exemplo, por meio de experiências de construção e revisão de projetos-políticos-pedagógicos institucionais de modo coletivo, revisões metodológicas, processo planejamento e construção do conhecimento com atividades que integrem ensino com pesquisa, em que docente e

discente assumam seus papéis de “sujeitos-parceiros” e modos de avaliar que superem o paradigma de avaliação como punição (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

É acreditando que há esforços para tentar modificar o atual panorama educacional que nos propusemos, na presente tese, a discutir a constituição identitária profissional do professor formador universitário no intuito de desvelar sua configuração para que possamos compreender quem é o professor formador hoje e como se constitui enquanto ator e autor social.

2.3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O PROFESSOR FORMADOR DE DOCENTES

A legislação brasileira, no que tange à educação superior e a formação do docente universitário, coloca que:

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).

Percebemos que a formação do professor da educação superior é abordada de modo superficial e pontual (MOROSINI, 2001; PIMENTA, ANASTASIOU; CAVALLET, 2002; CUNHA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Analisamos que o “notório saber” é um fator que pode dificultar a identidade profissional do professor na medida em que se destaca que o conhecimento específico é o suficiente para o professor lecionar. Em nossa compreensão, ignora-se, com a legislação vigente, a diversidade de saberes que constitui um professor, dentre eles, um bastante discutido é o saber didático-pedagógico, o qual diz respeito ao “como” ensinar e ao “por quê” ensinar, indo além apenas do “o que” ensinar.

Soares e Cunha (2010) enfatizam que a formação do professor é um fenômeno complexo e que deve integrar a formação acadêmica com a pedagógica e ainda ter como foco a formação profissional.

Para as autoras, não há tradição de formação inicial do docente universitário. Em geral, exige-se que o docente tenha título de mestre ou doutor e tal processo “tem se revelado, na prática, como um conjunto de atividades caracterizadas por sua brevidade e concreção, destinada a professores já contratados.” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 35).

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* constituem, assim, lugar privilegiado para a formação do docente da educação superior. No contexto brasileiro, as finalidades centrais de

tais cursos estão no estímulo e incentivo ao desenvolvimento da pesquisa científica e, com isso, a ênfase dos programas de pós-graduação permanecem na formação do pesquisador, mesmo assumindo como finalidade a formação do docente universitário (SOARES; CUNHA, 2010). Portanto, as pesquisadoras supracitadas ressaltam que a legislação vigente não integra a formação do professorado para a educação superior como objeto de reflexões específicas, revelando a concepção restrita de docência universitária centrada no domínio de conteúdos específicos e na competência de fazer pesquisa.

O que se percebe nas pós-graduações, no que tange à formação docente, são os denominados estágios de docência, que, em muitos casos, são facultativos aos acadêmicos e também há a possibilidade de oferta de disciplinas ou seminários sobre docência universitária. Com isso, compreendemos que a identidade do professor do magistério superior se constitui mais como a de pesquisador e deixa a desejar no que se refere à formação pedagógica.

Reforçamos nossa ideia colocando que Pimenta e Anastasiou (2014) explicam que a identidade docente é um processo epistemológico que considera que a docência envolve quatro campos de conteúdo: os das diversas áreas do saber e ensino, os didático-pedagógicos, os conteúdos relacionados ao campo pedagógico mais amplo teoricamente da prática educacional e, por fim, os conteúdos atrelados ao sentido da existência humana, sensibilidade pessoal e social.

A partir disso, é preciso evitar o simplismo quando se acredita que a preparação do docente universitário se resume na sua participação em uma disciplina pedagógica em cursos de pós-graduação ou especializações. Ou, ainda, que o campo da pedagogia é reduzido às questões de aprendizagem de crianças e adolescentes e que a docência se resume ao espaço escolar. Além disso, é também simplista considerar a pedagogia como um campo disciplinar que está em conflito com os outros campos (PIMENTA, ANASTASIOU; CAVALLET, 2002). Contrariamente a isso, os autores mencionados defendem o ensino na universidade numa perspectiva ecológica, ou seja, como espaço dinâmico e multirreferencial.

Diante do exposto, compreendemos que ensinar exige do professor conhecimentos específicos, pedagógicos, éticos, compromisso com o ensino e seus resultados, sensibilidade e sabedoria. Por isso, nos indagamos sobre qual a atual condição dos professores universitários para o ensino.

Soares e Cunha (2010) destacam que o termo docência significa ensinar, e na educação superior, ensino e pesquisa são as principais atividades do professor. O ensino na universidade é um processo de busca e construção científica e crítica de conhecimentos. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 103) explicitam algumas disposições da tarefa de ensinar:

- a) pressupor domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente [...] condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento de capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; domínio científico e profissional do campo específico;
- b) considerar os processos de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- c) propor substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que requer trabalho em equipe;
- e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
- f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva [...];
- g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Tais características do ensino universitário exigem uma atuação profissional docente diferenciada da que se está habituado. Morosini (2001) destaca que a docência universitária tem muito a ser explorada e questiona “quem é o professor universitário” e ainda se esse profissional está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio. A referida autora enfatiza que a concepção de docência universitária está sofrendo alterações e que a expansão das IES e, conseqüentemente, o aumento da demanda de docentes contribuem para repensarmos o campo do magistério, a preparação didática e pedagógica, a formação desses profissionais.

Batista e Batista (2002, p. 186) abordam a formação de professores universitários e ressaltam a necessidade de formar profissionais para um novo tempo, e desse modo há que se redefinir o lugar desse professor, que deve ir além do domínio de sua disciplina específica e sua mera transmissão. O dinamismo das transformações que acercam o mundo do trabalho demanda a formação de acadêmicos universitários como profissionais cada vez mais “capazes de desenvolver quadros teóricos e analíticos que lhes permitam acompanhar e transformar o desenvolvimento do conhecimento e as demandas de reconversão profissional”.

É importante esclarecer que o professor universitário precisa profissionalizar-se, e, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), o processo de profissionalização eficiente considera a docência universitária como uma profissão que realiza mediação entre sujeitos que são diferentes na busca pela construção do conhecimento. Para que essa mediação se efetive, é essencial conhecer a realidade da instituição, desenvolvendo um diagnóstico das necessidades e o tendo como ponto de partida para as discussões coletivas e práticas pedagógicas e também como ponto de chegada, de retorno para uma avaliação do percurso realizado.

As discussões sobre a formação do professor universitário não são consensuais e envolvem diferentes concepções no que se refere à docência. Batista e Batista (2002) reforçam a complexidade e multiplicidade do processo formativo docente, colocando ainda que existem estilos múltiplos e heterogêneos de ser professor, os quais revelam o saber como construção social e que é imprescindível articular a formação do docente da educação superior com as expectativas com relação ao docente, seu papel e atributos.

Cunha (2006) alerta que prevalece a perspectiva de que a formação do professor da educação superior empreende esforços individuais na dimensão científica do conhecimento em mestrados e doutorados. Em contrapartida, compreendemos que ser professor universitário empreende muito mais do que “esforços individuais”, trata-se de um processo complexo e contínuo, ou seja, de caráter permanente, que envolve outros elementos além de estudos solitários sobre de disciplina específica.

Além da problemática da formação do docente universitário, as discussões sobre a docência no ensino superior envolvem outros temas, como: a necessidade de mobilização e construção de diferentes saberes para a docência que abranjam não só os conhecimentos específicos disciplinares, mas também os didático-pedagógicos e sobre o processo de ensino-aprendizagem; são evidentes as preocupações com a qualidade do ensino nos cursos de graduação, em especial àqueles de licenciatura, responsáveis por formar novos docentes; necessidade de conhecer quem são os alunos da educação superior, a fim de construir propostas e projetos-políticos-pedagógicos que atendam às suas necessidades, articulando teoria e prática; inclusive, existem estudos apontando experiências que revelam a importância de buscar novos caminhos para a superação dos desafios que os docentes se defrontam no ensino superior (CHAMLIAN, 2003; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Todas essas temáticas que perpassam a docência universitária revelam que ela “ultrapassa os processos da sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação, o que tem sido reconhecido em diferentes países” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 37).

Cunha (2006, p. 28) reforça:

Os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho. Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. Assumem que a docência é uma ação complexa, que se exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o

professor se produz, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Teoria e prática constituem o alicerce de sua formação.

Cunha (2006, p. 21) explica que a docência universitária foi fortemente influenciada pela concepção epistemológica dominante da ciência moderna. A noção de profissão docente como “dom” implica no desprestígio dos conhecimentos pedagógicos, tornando-os menos importantes do que os conhecimentos específicos. Já outro fator de desvalorização da pedagogia universitária é a presença da racionalidade técnica com sua condição instrumental compreendida, na maioria das vezes, como conjunto de prescrições e normas, as “receitas”.

Sobre os atributos do professor universitário, destacam-se: domínio do conteúdo disciplinar/específico, didático-pedagógicos, capacidade de relacionar-se afetivamente com seus alunos, compromisso profissional com a docência, investimento no processo de autonomia e postura ético-profissional. Em geral, professores universitários não estudam sobre ensinar e o aprender, comprometendo a relação com a aprendizagem e desenvolvimento discente, o que, por sua vez, também afasta o professor do processo de reflexão sistemática sobre sua ação educativa. Portanto, o professor universitário precisa reconhecer-se e aprender a lidar com a docência como uma profissão, nos permitindo colocar que esta é uma questão de identidade (BATISTA; BATISTA, 2002).

De fato, as reformas dos últimos tempos atribuem ao docente papel central na melhoria do processo educativo. São altas as expectativas nos professores universitários que formam docentes e também na formação inicial de futuros atuantes do magistério. Conforme destacaram André et al. (2010), existe a crença de que a formação de professores em nível superior é fonte de legitimação e valorização do trabalho docente.

Compartilhamos da concepção de Mizukami (2005, p. 3) quando ela define que formadores de professores são

[...] todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores.

Desse modo, entendemos como professor formador todos os docentes que lecionam em cursos de licenciatura, abrangendo as disciplinas pedagógicas e também as específicas. Admitimos que ser professor formador possui especificidades e diferenças do ser professor

que forma profissionais liberais. Portanto, os formadores são responsáveis pela formação de docentes para atuarem na educação básica e também no ensino superior.

Ferenc e Mizukami (2005), André et al. (2010), Hobold e Menslin (2012), Hobold e Buendgens (2015) afirmam que há muito o que investigar ainda sobre o professor formador e suas responsabilidades, funções e papéis. Não há explicitações sobre a formação do formador, o que ele deve fazer ou saber nas políticas e diretrizes de formação de professores e até mesmo nos currículos das IES (MIZUKAMI, 2005).

Por exercer papel fundamental na constituição e formação docente, é importante que se tome conhecimento de quem é o sujeito que está formando os professores, quais suas condições de trabalho, suas práticas, suas especificidades, dentre outros. Imbernón (2011) pontua na mesma direção ao concordar que é essencial pesquisar as práticas pedagógicas dos docentes universitários de cursos de licenciatura, no intuito de compreender além dos conteúdos trabalhados, mas também o modo como se realizam e os valores a eles implicados.

Nesse sentido, Hobold e Menslin (2012) e Hobold e Buendgens (2015) ressaltam que o trabalho do formador é extremamente importante porque a formação inicial em nível superior (graduação) constitui espaço e tempo privilegiados para se problematizar a realidade educacional, produzir e aprender conhecimentos básicos para o desenvolvimento da prática pedagógica e constituição da identidade profissional. Com isso, as expectativas com relação à atuação dos formadores são altas, requer muita atenção e investimento.

De acordo com Mizukami (2005), quando se trata do formador e sua formação, é importante considerar e promover algumas ações formativas que são relevantes. Assim, a autora realizou uma análise da sua experiência e prática como professora formadora e identificou alguns “focos de intervenção” que possuem a intenção de promover a aprendizagem da docência, oferecer diretrizes para o redimensionamento da docência universitária e também buscar ações formativas que tenham como centro o formador, tais ações formativas e suas características encontram-se explicitadas no Quadro 7:

Quadro 7 - Focos de intervenção para a aprendizagem da docência

Ações formativas	Características
Base de conhecimento	– envolve os seguintes conhecimentos: – conhecimento do conteúdo específico – conhecimento dos contextos formativos escolares – conhecimento do processo de aprendizagem da docência – conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam – conhecimento pedagógico do conteúdo. – deve ser sólida e flexível, pois “A prática por si só, não supre o domínio dos

Ações formativas	Características	continua
	conteúdos específicos de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimento que o professor necessita para ensinar [...]” (MIZUKAMI, 2005, p. 9).	
Estratégias formativas/de desenvolvimento profissional	– desenvolver estratégias “que não sejam invasivas e que permitam objetivação de crenças, valores, teorias pessoais.” (MIZUKAMI, 2005, p. 9-10). – instigar o processo reflexivo. – permitir análise de situações que se fazem presentes no cotidiano da aula, problematização de tais situações, identificação do problema e sua resolução do problema. Exemplo de estratégia: casos de ensino.	continua
Comunidades de aprendizagem	– tanto nas escolas como nas universidades. – envolver professores das escolas e formadores da universidade de forma a propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriado à profissão docente. – focos em uma comunidade: melhoria da prática profissional e crença de que os docentes são estudantes de suas áreas ao longo de toda sua vida – aprendizagem permanente. – novas maneiras de raciocinar coletivamente e interagir com as pessoas.	
Atitude investigativa	– ferramenta formativa de excelência. – “Espera-se que o formador crie situações formativas que possibilitem, ao longo do processo, construção de atitude investigativa de aspectos de processos educacionais gerais e específicos.” (MIZUKAMI, 2005, p. 12) – questionar, refletir, relacionar sua prática com outras, atribuir sentidos e significados.	

Fonte: Adaptado de Mizukami (2005).

Para a autora supracitada, no que se refere à formação do formador, é preciso que articule os quatro focos descritos no quadro, os quais, por sua vez, ratificam a complexidade e multidimensionalidade da aprendizagem da docência.

Em seu estudo sobre o processo da aprendizagem de professores universitários, Ferenc e Mizukami (2005) destacaram que os professores pesquisados relataram que uma das fontes de inspiração da sua forma de trabalhar, nas estratégias e em suas relações com os alunos, foram os docentes que tiveram ao longo de sua trajetória. Com isso, constataram que os formadores têm influência sobre a constituição profissional dos seus alunos, ensinam saberes específicos, mas também ensinam saberes sobre o ensinar, mesmo que de modo não consciente. Sobre isso, Hobold e Buendgens (2015, p. 200) asseguram que:

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

Hobold e Menslin (2012), assim como Hobold e Buendgens (2015), afirmam que o trabalho do formador é importante para a profissionalidade dos futuros professores. Sacristán

(1999, p. 65) define profissionalidade como aquilo que é próprio/específico na ação docente, ou seja, envolve o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

André e Mackenzie (2009) destacam que o termo profissionalidade deriva de profissão, assim como os termos profissionalização e profissionalismo, e citam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004)¹¹ para explicar que a profissionalidade é uma dimensão da profissionalização e esta última se constitui ainda por duas dimensões que se articulam num processo dialético para a construção de uma identidade social:

1) A profissionalização como processo *interno*, o qual podemos denominar como *profissionalidade*, é entendida como a construção de uma profissionalidade em que o docente adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes. Ou seja, são saberes próprios da profissão que englobam os saberes disciplinares e os pedagógicos.

2) Já a profissionalização como processo *externo* se refere ao *profissionalismo* e relaciona-se com “à reivindicação de status dentro da visão social de trabalho que requer negociações por grupo de atores no intuito de reconhecimento perante a sociedade, das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas” (ANDRÉ; MACKENZIE, 2009, p. 5).

André e Mackenzie (2009) esclarecem que a noção de profissionalidade parece adequada para discutir o trabalho do professor formador e suas especificidades, pois ainda estão em discussão as possibilidades e condições necessárias para o desenvolvimento de um processo de profissionalização dos formadores.

Por meio de seu trabalho, compreendido como práxis docente, o professor exerce sua atividade profissional, ao mesmo tempo que contribui para as transformações em seu entorno e reconstrói-se, por meio da experiência. Nesse processo, o docente constrói sua identidade do mesmo modo que contribui com ações, valores e práticas para a constituição da identidade dos estudantes que está formando (ANDRÉ et al., 2010). Assim, consideramos que o professor que possui uma identidade profissional bem consolidada influi positivamente para a construção da identidade dos seus alunos e, consequentemente, na sua profissionalidade.

Hobold e Menslin (2012) destacam que o formador tem como responsabilidade a preparação de futuros docentes para continuarem aprendendo, analisar os fatos do cotidiano, refletir eticamente sobre as relações, bem como reivindicar melhores condições de trabalho. Deve-se frisar, na formação inicial, o respeito pela profissão docente, seu compromisso com a

¹¹ RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

sociedade e cultura do país. Além disso, ao formador cabe estimular seus alunos a discutir com seus pares questões pedagógicas, sociais e políticas. Desse modo, afirmam ainda que, para melhorar o processo educacional do país, é preciso investir na formação dos professores, considerando que é nessa modalidade que se prepara o futuro professor.

A respeito da relevância da aprendizagem da docência na formação inicial do professor nos cursos de graduação, Severino (2009, p. 130) coloca que a aprendizagem e o ensino só serão relevantes a partir do momento em que se tornem apoiados pela “permanente atividade de construção do conhecimento”. Isto pois o conhecimento é uma ferramenta de intervenção no mundo natural e social, por isso estudiosos como Severino (2002; 2008; 2009), Cunha (2006), Pimenta e Anastasiou (2014) enfatizam a importância de o professor compreender que a sua construção é pré-requisito para qualquer profissão.

A noção de aprendizagem para Severino (2009) implica na compreensão de que a construção do conhecimento requer a mobilização de experiências práticas. Não se trata de uma tarefa simples, e nem de quaisquer experiências, e, diante disso, o ensino não pode acontecer de modo espontâneo, mesmo quando o docente carrega em si bagagem significativa de experiência e tem domínio dos conteúdos da disciplina que leciona. É extremamente necessário que haja planejamento do trabalho pedagógico e, para tanto, isso implica pensar nos processos de formação inicial dos professores, momento em que se fornecem as bases para o exercício profissional do magistério.

Ferenc e Mizukami (2005) explicam que, muitas vezes, a ausência de abordagem das questões sobre o ensinar na formação do professor universitário é justificada pela “defesa da autonomia”. Com isso, o professor ingressante acaba se vendo forçado a aprender pela experiência, aprender enquanto faz, porém, essa aprendizagem pela observação, à qual ele foi exposto durante muito tempo enquanto aluno, da cultura docente, tem seus limites. A prática é uma das maneiras de aprender a ensinar, porém, não é qualquer prática e nem qualquer olhar sobre ela que promove aprendizagem.

Para Mizukami (2005), a formação do formador é compreendida numa perspectiva de processo continuado de autoformação que envolve dimensão individual, coletiva e organizacional, com momentos diversificados, em comunidades de aprendizagens diferentes. A nosso ver, essa perspectiva de formação de Mizukami (2005) vai ao encontro da concepção de desenvolvimento profissional docente que tanto se aborda atualmente e discutiremos no próximo capítulo deste texto.

Em síntese, analisamos que o formador carrega uma responsabilidade além do ensinar uma profissão aos seus alunos, pois precisa ensinar a ensinar, missão complexa, e, por isso, é

constantemente observado nas suas ações e práticas docentes. Por isso, compreendemos que o professor formador, em primeiro lugar, precisa ter consciência de que é “formador” e, diante disso, planejar e organizar minuciosamente e sistematicamente o ensino de modo que seus alunos apreendam como transpor didaticamente os conteúdos. Além disso, consideramos importante que o formador expresse e explique as concepções de ensino, de aluno, professor que embasam sua prática pedagógica e explicita ainda sua metodologia de ensino.

CAPÍTULO III

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

O presente capítulo revela a trajetória metodológica que percorremos na investigação, que, por sua vez, foi conduzida considerando a dimensionalidade e multiplicidade do objeto, a identidade docente. A nossa tese considera que existem peculiaridades/particularidades no ser professor formador de docentes, por isso, nos dedicamos à análise das características que desvelam a configuração identitária dos formadores que atuam na UEPG.

A fim de atingir os objetivos propostos, apresentamos o delineamento metodológico do estudo, que se encontra dividido em cinco distintos momentos. De início, especificamos a natureza e abordagem da pesquisa; depois, esclarecemos as questões éticas. No terceiro momento, abordamos os parâmetros de escolha dos participantes e algumas informações sobre a UEPG. Além disso, explicitamos os procedimentos de coleta e análise dos dados.

3.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

Este estudo trata-se de uma investigação de natureza predominantemente qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GAMBOA, 2012; 2013a; 2013b; SANTOS FILHO 2013), com ancoragem em pressupostos da hermenêutica, porque buscamos estabelecer novas visões e sentidos para a temática da configuração identitária do professor formador de docentes, considerando o contexto em que os sujeitos pesquisados se inserem.

Segundo Santos Filho (2013, p. 41), “a pesquisa qualitativa rejeita a possibilidade de descoberta de leis sociais e está mais preocupada com a *compreensão* (*verstehen*) ou interpretação do fenômeno social”. Desse modo, a pesquisa qualitativa tem como foco a possibilidade de generalização dos resultados, não de modo descomedido, mas que os resultados de um estudo possam proporcionar reflexões sobre em outros contextos e com outros sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, a tese em questão tem o potencial de promover e sustentar discussões no que tange à formação de professores e ao desenvolvimento profissional, visando a valorização e construção da identidade docente.

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 50) definem que “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Portanto, o pesquisador qualitativo imerge no fenômeno de interesse (SANTOS FILHO, 2013) e, em consonância,

Ghedin e Franco (2011) reforçam a noção de que, para conhecer, é preciso compreender o contexto/o mundo em que se está inserido, pois ler o mundo do outro é significativo e importante quando o sujeito se considera como pertencente dele, bem como podemos verificar na perspectiva de Dubar (1998; 1999; 2005; 2009).

A perspectiva hermenêutica, nas palavras de Ghedin e Franco (2011) e também na concepção de Gamboa (2012; 2013a; 2013b), possibilita a compreensão do fenômeno integralmente, ou seja, possui interdependência e influências mútuas das questões ideológicas, políticas e científicas no processo de construção do conhecimento. Logo, é a partir dessa perspectiva que buscamos desvelar a configuração identitária do professor que forma outros docentes, considerando que

Compreender é conhecer o que alguém está experienciando por meio de uma recriação daquela experiência em si mesmo. Portanto, requer-se um certo grau de empatia ou uma disposição para recriar. Quando mais complexo o evento, maior o esforço exigido para compreendê-lo. (SANTOS FILHO, 2013, p. 27)

Diante disso, analisamos os discursos dos professores participantes da pesquisa, atribuindo-lhes sentido e significado, pois “a palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos [...] toda palavra constitui, antes de tudo, uma generalização” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 157). Isso significa que o discurso constitui um modo de inserir-se, de pertencer a um determinado contexto e, de tal modo, almejamos mais do que uma interpretação de discurso, desejamos recolher o sentido e o significado do discurso docente, verificando seus atos de atribuição e de pertencimento (DUBAR, 2005), movimento que é permitido/possibilitado pela hermenêutica (GHEDIN; FRANCO, 2011).

3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Gamboa (2012) afirma que as opções teóricas, metodológicas e epistemológicas carregam implicações ética importantes em um processo de desenvolvimento de uma pesquisa, mesmo que inconscientemente.

Desse modo, destacamos que possuímos preocupações éticas no que tange à nossa investigação, são preocupações que ultrapassam o caráter meramente burocrático, como destacam Luna (2006) e Sandín Esteban (2010).

Dentre os procedimentos éticos que envolveram nossa pesquisa, citamos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), privacidade, confidencialidade, não omitir

informações ou “forçar a barra” nas análises e intromissão do pesquisador nas respostas dos pesquisados.

Como buscamos sempre manter a vigilância epistemológica e ética da pesquisa, o primeiro passo foi a submissão do projeto inicial da tese para avaliação do comitê de ética via Plataforma Brasil¹², base utilizada para registro e acompanhamento de pesquisas, o qual teve seu parecer favorável em 28 de abril de 2016, como se pode verificar no Anexo 1.

A Plataforma Brasil solicita que o projeto de pesquisa apresente, de modo detalhado, os seus procedimentos metodológicos, desde a escolha dos participantes, da aplicação do TCLE, até a explicitação das etapas e intenções da pesquisa, e foi isso que fizemos. Todo esse processo garantiu que a investigação fosse realizada sem provocar danos ou prejuízos de qualquer ordem aos sujeitos e instituições participantes.

Após a aprovação do comitê de ética, iniciamos o processo de coleta de dados da investigação. Vale ressaltar que obtivemos o consentimento de participação em todas as etapas de coleta de dados, desde o questionário elaborado no Formulário *Google*, o qual solicitava, ao final das perguntas, se o professor autorizava o uso de suas respostas escritas e permitia a divulgação dos resultados, desde que a identidade fosse preservada; já nas etapas das entrevistas semiestruturadas e no grupo focal, solicitamos que os participantes preenchessem o documento intitulado “Carta de obtenção de consentimento livre e esclarecido” (Apêndice A).

O TCLE é um documento elaborado por pesquisadores que realizam estudos com seres humanos e tem como base as determinações da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), com intenção de proteger os sujeitos participantes da pesquisa, assim, explicita as intenções e objetivos, os procedimentos que serão realizados, bem como os riscos e benefícios que envolvem a pesquisa de modo claro e acessível. Com esse documento, procuramos esclarecer todas as dúvidas dos professores, para que pudessem decidir pela continuação em participar do estudo ou não. Os termos assinados que comprovam o consentimento livre dos docentes pesquisados estão devidamente arquivados.

Com o mesmo cuidado, arquivamos todas as informações fornecidas pelos participantes, seja por escrito ou por meio de áudio e vídeo, bem como nos mantivemos cautelosas no momento das transcrições das entrevistas e dos grupos focais para preservar o sigilo dos pesquisados.

¹² Site para cadastro de projetos e acompanhamento de submissão: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>

Outra preocupação das pesquisadoras estava em manter sempre os participantes investigados informados sobre cada etapa do estudo, de modo que realizamos esse contato através de e-mails, mensagens de texto e também pessoalmente, na medida em que foi se desenvolvendo a pesquisa. Além disso, nos comprometemos com os professores e com a instituição a divulgar os resultados construídos ao término do relatório.

O contato com os pesquisados, ao longo de todo o processo de realização da pesquisa, foi bastante tranquilo. Como envolveu a participação voluntária dos professores, os mesmos demonstraram-se confortáveis, transparentes e não evidenciaram preocupações com a revelação de sua identidade, mesmo sabendo que tínhamos a responsabilidade de mantê-los em sigilo. Também se colocaram à disposição das pesquisadoras conforme suas possibilidades e tiveram suas dúvidas sempre esclarecidas.

3.3 OS PARTICIPANTES E O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - PR e a escolha da amostra dos sujeitos de pesquisa atendeu os seguintes critérios: ser docente na instituição, independentemente se é colaborador ou efetivo, e lecionar em cursos de licenciatura.

3.3.1 A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) é considerada uma das mais importantes IES do Paraná, pois conforme dados do Inep (2016), está entre as 108 universidades públicas do Brasil.

Encontra-se na região Centro-Sul do mencionado Estado e possui sua sede no município de Ponta Grossa. Foi criada em 6 de novembro de 1969 pela Lei 6.034 e do Decreto 18.111 de 28 de novembro de 1970, como resultado da incorporação das Faculdades Estaduais existentes na época: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras, fundada em 1949 e reconhecida em 1953; Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia, criada em 1952, reconhecida em 1956, foi desmembrada em Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica e Faculdade Estadual de Odontologia em 1966; Faculdade Estadual de Direito, criada em 1954 e reconhecida em 1961; e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração, de 1966 com reconhecimento em 1971 (PDI, 2013).

A UEPG, segundo seu Plano de Desenvolvimento Institucional (UEPG, 2013, p. 22), “vem desempenhando, desde a década de 1960, o papel de polo irradiador de conhecimento e de cultura da região centro-sul do Paraná, desenvolvendo o ensino de graduação e pós-graduação, a pesquisa e a extensão”. O município de Ponta Grossa encontra-se na região dos Campos Gerais, conta com uma população de 344.332 habitantes (IBGE, 2017) e consiste em um polo agroindustrial importante.

Atualmente, a UEPG, além do campus no bairro de Uvaranas e outro no Centro de Ponta Grossa, conta com quatro *campi* avançados, em Palmeira, Jaguariaíva, Telêmaco Borba e São Mateus do Sul, e possui 38 polos EAD. Oferece 40 cursos de graduação presenciais e 8 a distância, divididos em seis setores de conhecimento (Quadro 8); oferta 22 cursos de pós-graduação *stricto sensu* mestrado acadêmico e 10 de doutorado, também disponibiliza 3 mestrados profissionais, 3 especializações *lato sensu* presencial e 9 a distância, 1 curso semipresencial e 3 residências médicas (UEPG, 2017).

Quadro 8 - Relação de cursos de graduação da UEPG por Setor do Conhecimento

Setores do conhecimento	Cursos presenciais	Cursos a distância
Ciências Exatas e Naturais	• Licenciatura em Matemática • Bacharelado em Matemática • Licenciatura em Geografia • Bacharelado em Geografia • Licenciatura em Física • Bacharelado em Física • Licenciatura em Química • Bacharelado em Química Tecnológica	• Licenciatura em Matemática • Licenciatura em Geografia
Ciências Agrárias e de Tecnologia	• Engenharia Civil • Agronomia • Bacharelado em Engenharia de Software • Engenharia de Materiais • Engenharia de Alimentos • Engenharia de Computação • Zootecnia	• Licenciatura em Computação
Ciências Biológicas e da Saúde	• Medicina • Farmácia • Odontologia • Licenciatura em Ciências Biológicas • Bacharelado em Ciências Biológicas • Bacharelado em Educação Física • Licenciatura em Educação Física • Bacharelado em Enfermagem	• Licenciatura em Educação Física
Ciências Sociais Aplicadas	• Administração - Noturno • Ciências Econômicas • Serviço Social • Ciências Contábeis • Bacharelado em Jornalismo	• Bacharelado em Administração Pública

Setores do conhecimento	Cursos presenciais	Cursos a distância
	• Administração Comércio Exterior - Matutino • Bacharelado em Turismo • Administração Telêmaco Borba - Comércio Exterior	continua
Ciências Humanas, Letras e Artes	• Licenciatura em Pedagogia • Licenciatura em Letras Português/Francês e Respectivas Literaturas • Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas • Licenciatura em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas • Licenciatura em Música • Licenciatura em Artes Visuais • Licenciatura em História • Bacharelado em História	• Licenciatura em Pedagogia • Licenciatura em Letras/Espanhol • Licenciatura em História
Ciências Jurídicas	• Direito	--
	Total de cursos: 40	Total: 8

Fonte: A autora (2017).

Notamos que, dentre os cursos de graduação na modalidade presencial que a instituição oferece, 13 (32,5%) são de Licenciatura, e os setores de conhecimento que mais abrangem tais cursos são, respectivamente, o setor de Ciência Humanas, Letras e Artes (7 cursos), o de Ciências Exatas e Naturais (4 cursos) e o de Ciências Biológicas e da Saúde (2 cursos).

Em suma, é possível perceber que a instituição pesquisada possui papel importante na formação de professores da região, pois oferta muitos cursos de licenciatura e possui, aproximadamente, mais de 7 mil alunos matriculados.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Elegemos como procedimentos de coleta das informações empíricas três instrumentos: questionário, entrevista semiestruturada e grupo focal, compondo a união de técnicas, conforme permite a abordagem qualitativa de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Tais instrumentos foram divididos em três etapas de coleta de dados, conforme descrevemos abaixo.

3.4.1 Primeira etapa de coleta de dados: questionário

Com base em Ghiglione e Matalon (1993) e Pádua (2004), elaboramos um questionário (Apêndice B), utilizando como ferramenta o *Google* formulários para instrumento de coleta de dados inicial. Questionário ou formulário pode ser definido, a partir de Pádua (2004), como um instrumento para coletar dados de pesquisa em que é respondido pelos informantes por escrito e sem a presença do pesquisador, podendo ser constituídos por questões abertas e fechadas, visando o objetivo da investigação.

O questionário continha perguntas abertas e fechadas, em que, na primeira parte, as questões eram referentes ao perfil socioprofissional, já na segunda, havia questões pertinentes a uma aproximação da temática e objeto da pesquisa. Ao final do formulário, os sujeitos foram convidados a participar das próximas fases do estudo e tinham a opção de prosseguir ou não com a participação no estudo, fornecendo mais informações por meio de entrevistas e grupo focal.

O instrumento mencionado foi caracterizado como pertencente à fase exploratória da pesquisa, ou seja, momento inicial do estudo e que constituiu como elemento central para a delimitação e construção das etapas seguintes da investigação. Vale ressaltar que, antes da sua aplicação aos professores, o questionário passou por revisão e discussão intensa no GEPPE¹³ para validação do instrumento, bem como enviamos um piloto a alguns professores.

No 1º semestre do ano de 2016, encaminhamos, via *e-mail*, um convite para a participação na pesquisa com o *link* para acesso ao questionário para aproximadamente 300 docentes, os quais conseguimos a partir de solicitação aos chefes dos departamentos dos cursos de licenciatura e chefes dos setores de conhecimento. Obtivemos respostas de 50 docentes, 4 dos quais assinalaram que não autorizam a divulgação das informações prestadas e, por isso, essas respostas foram desconsideradas nas análises, compondo, assim, a amostra de 46 professores formadores de docentes. Desses 46, 35 disponibilizaram-se a participar das próximas etapas da investigação e deixaram seu contato para as pesquisadoras.

3.4.2 Segunda etapa de coleta de dados: entrevista semiestruturada

A segunda etapa da pesquisa consistiu em entrevistas semiestruturadas com professores, que responderam inicialmente ao questionário da primeira fase do estudo. Nas entrevistas semiestruturadas, como destaca Pádua (2004, p. 70), podemos entender que “o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas

¹³ GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais): grupo de estudos e pesquisas liderado pelas professoras Ana Lúcia Pereira e Leila Inês Follmann Freire.

permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”.

Nesse sentido, organizamos, após a realização de uma análise preliminar das respostas dos docentes ao questionário, um roteiro (Apêndice C) contendo tópicos de perguntas que consideramos relevantes para identificar características da identidade do docente formador de professores. Constituíram alguns dos elementos que exploramos nas entrevistas semiestruturadas: percurso de formação e trajetória profissional, entrada na carreira, desafios enfrentados no trabalho docente no ensino superior, considerações dos sujeitos sobre a formação de professores na conjuntura atual, sentidos e significados que os professores atribuem à profissão docente e à docência universitária e outros elementos que foram identificados nas falas dos participantes, importantes para desvelarmos a constituição identitária do professor atuante nos cursos de licenciatura.

A entrevista semiestruturada foi dividida em três momentos, visando uma introdução, um desenvolvimento e a conclusão/encerramento. Antes de iniciar, de fato, a inquirição com as perguntas do roteiro previamente elaborado, a pesquisadora-entrevistadora realizava uma introdução explicando ao entrevistado como seria a condução daquele momento de diálogo, esclarecendo como seriam feitas as perguntas, como foi o processo de construção de tal roteiro. Além disso, era solicitado ao docente a leitura da Carta para obtenção do Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e, se estivesse de acordo com os termos, assinava o documento. Procuramos sanar todas as dúvidas do participante sobre o desenvolvimento da pesquisa e, após pedir a autorização do professor para gravar em áudio e vídeo, tranquilizá-lo quanto ao uso desses materiais e o sigilo, passávamos para o segundo momento, o roteiro de entrevista semiestruturada.

Nesse momento, a pesquisadora-entrevistadora manteve-se com uma postura de escuta atenta, procurando deixar o entrevistado livre para responder como ele quisesse e julgasse mais adequado. Durante a fala docente, ela só fazia apontamentos, comentários ou novas perguntas caso percebesse que havia algum ponto que merecia ser melhor explorado e que traria benefícios para a investigação ou, ainda, se observasse que o professor estava desviando do tema da pergunta, sendo confuso na sua fala.

A entrevista semiestruturada era encerrada após o docente abordar todos os tópicos do roteiro, independentemente do tempo que levou. Assim, ficou a critério da pesquisadora-entrevistadora a avaliação do discurso dos entrevistados e da quantidade e qualidade das informações obtidas para fazer a conclusão desse momento. Para encerrar, a última questão (“Professor, gostaria de acrescentar algo mais a respeito de tudo o que conversamos?”) visou

realizar uma dessensibilização a respeito das temáticas abordadas no sentido de que se tratavam de temas de certa forma polêmicos e provocavam reflexões e até angústia nos docentes. Então, a pesquisadora agradecia a disponibilidade e gentileza do professor em participar do estudo e verificava se ele poderia e gostaria de participar da fase final, o grupo focal, preenchendo um pequeno formulário em que colocava datas e horários mais viáveis para ele.

Realizamos as entrevistas semiestruturadas com todos os professores que participaram da etapa exploratória da pesquisa (questionário) e que queriam/se disponibilizaram a ser entrevistados. Dos 46 docentes que responderam ao questionário, 35 demonstraram interesse e foram efetivadas o total de 21 entrevistas ao longo do primeiro semestre de 2017. A duração média das entrevistas foi de 46 minutos, sendo 21 minutos a de menor tempo de duração e 1 hora e 55 minutos a mais longa. A maioria foi realizada nas dependências da UEPG, conforme fosse o local mais fácil para o docente. Apenas em uma delas a pesquisadora-entrevistadora foi convidada a ir até a casa da professora para entrevistá-la. Todas as entrevistas foram transcritas para facilitar o processo de análise.

3.4.3 Terceira etapa de coleta de dados: grupo focal

Além dos instrumentos mencionados, optamos por realizar ainda o grupo focal como instrumento de produção de informações para se abordar a temática da identidade do docente formador por compreendermos que é uma técnica que envolve discussão e reflexão em grupo, no coletivo, que pode reforçar aspectos dos discursos dos professores nos instrumentos individuais e, também, pode revelar contradições em seus discursos e apontar novas características identitárias.

Gatti (2005, p. 14) afirma que

A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, idéias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos.

A técnica de grupo focal é derivada de diferentes maneiras de trabalhar com grupos, que foi muito difundida no âmbito da psicologia social. Pode ser conceituada a partir de Gatti (2005) como a reunião de um conjunto de pessoas para discutir e comentar sobre um tema. A organização do grupo acontece por meio de características comuns entre os participantes que

os qualificam para a discussão da temática ou questão de interesse. Reforça a noção de que os participantes precisam ter proximidade com o tema de discussão para que possam trazer à tona elementos que se ancoram nas suas experiências cotidianas.

Assim, utilizamos o grupo focal por não ser uma entrevista com um grupo, mas por favorecer condições para que o mesmo explicita pontos de vista, modos de pensar e analisar que permitam uma reflexão crítica elaborada coletivamente. Além disso, permite a compreensão dos processos de construção da realidade de determinado grupo social (GATTI, 2005).

Em nosso caso, a etapa do grupo focal constitui fase de aprofundamento para a nossa compreensão acerca da identidade profissional do professor formador de docentes. Afirmamos que conseguimos confirmar e identificar as características de identidade que surgiram como resultado das etapas 1 e 2 da pesquisa.

Creemos que o professor, ao discursar, falar de aspectos sobre si e sua prática, pode imergir em um processo de reflexão que pode contribuir para a sua prática pedagógica, além de possibilitar a (re)construção de sua identidade profissional. Tanto individualmente, nos momentos de responder ao questionário, a entrevista semiestruturada, quanto no momento do grupo focal, coletivamente. Sobre isso, Gatti (2005, p. 13) também coloca que: “A participação num processo de grupo focal também pode propiciar um momento de desenvolvimento para os participantes, tanto nos aspectos comunicacionais, como nos cognitivos e afetivos”.

Atualmente, aborda-se muito a questão da formação de professores como uma construção coletiva, assim, “O trabalho com grupos focais oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado” (GATTI, 2005, p. 13). Compreendemos, então, o grupo focal como possibilidade de análise do indivíduo no grupo em que se busca conhecer a opinião de cada sujeito sobre uma determinada temática ou situação.

No Quadro 9, explicitamos os procedimentos adotados para o trabalho com grupos focais com base nos cuidados metodológicos destacados por Gatti (2005).

Quadro 9 - Cuidados metodológicos e os procedimentos adotados para o trabalho com grupo focal

Cuidados metodológicos para o trabalho com grupos focais com base em Gatti (2005)	Procedimentos adotados
1) Composição do grupo	A respeito da constituição do grupo focal, Gatti (2005) indica que se tome por base algumas características homogêneas entre os participantes, que o grupo seja composto por 6 a 12 pessoas, incluindo o moderador e co-moderadores, pessoas que possuem conhecimento sobre a temática, que atuam como facilitadores das discussões, e que pode ser o próprio pesquisador ou não; e um ou dois relatores, os quais não interferem no grupo, mas realizam anotações cursivas de tudo o que acontece e se discute a fim de auxiliar o pesquisador. As características comuns entre os participantes dos grupos focais estavam, em primeiro lugar, no fato de serem professores atuantes em cursos de licenciatura da UEPG e, em segundo lugar, terem participado das duas etapas anteriores da pesquisa: questionário e entrevista.
2) Convite aos participantes	Gatti (2005) especifica que o convite deve motivar os sujeitos que optarem por participar para que estejam sensibilizados ao trabalho, além de preservar a liberdade de adesão. Convidamos individualmente cada professor que foi entrevistado e, para reforçar o convite e identificar local, data e horário que fosse melhor para todos, encaminhamos por <i>e-mail</i> um formulário online em que o professor poderia destacar as melhores opções para a realização dos encontros. Após a definição do dia, do lugar e do horário, enviamos novamente <i>e-mail</i> aos docentes para lembrá-los e confirmar sua participação.
3) Número dos grupos focais	Sobre o número de grupos, Gatti (2005) coloca que é comum a realização de 3 a 4 encontros e que é preciso verificar, sobretudo, a quantidade e qualidade das informações obtidas para a pesquisa em desenvolvimento. Como 17 professores demonstraram interesse em participar, optamos por agendar apenas um encontro de grupo focal, dividindo-os em dois grupos de professores, pois não seria possível trabalhar qualitativamente com um número tão expressivo de sujeitos. Assim, os professores foram agrupados por disponibilidade de data e horário, ficando da seguinte maneira: Grupo 1 Data: 21/06/2017 Participantes: 6 professores 1 pesquisadora-moderadora 1 professora-moderadora 2 relatoras Grupo 2 Data: 22/06/2017 Participantes: 4 professores

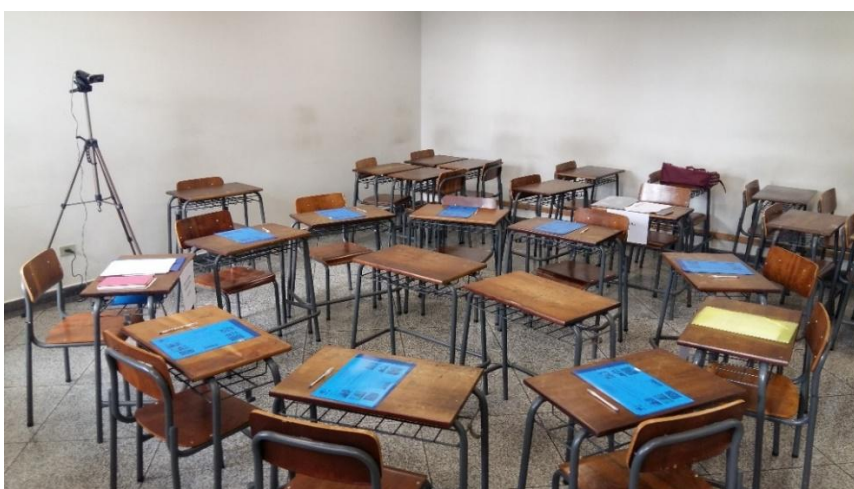
Cuidados metodológicos para o trabalho com grupos focais com base em Gatti (2005)	Procedimentos adotados
	1 pesquisadora-moderadora 1 professora-moderadora 1 relatora Os docentes puderam escolher a melhor opção de data e a proposta de trabalho para ambos os encontros foi a mesma, disponível no Apêndice D. Após esses encontros, constatamos que as informações adquiridas já eram suficientes para complementar nossas análises em função do problema da pesquisa e seus objetivos.
4) Tempo de duração do grupo focal	Para Gatti (2005), a duração recomendada para o grupo focal é entre 1 hora e 1 hora e 30 minutos, procurando não ultrapassar 3 horas. Como a data do grupo ficou para o final do mês de junho, momento em que os professores estão concluindo as atividades do 1º semestre e, portanto, encontram-se com muitas atividades e afazeres, concordamos que o encontro teria duração entre 1 hora e 1 hora e 15 minutos.
5) Local	Gatti (2005) afirma que o local em que os encontros serão realizados precisa favorecer a interação entre os participantes e possuir certo conforto. Os dois grupos aconteceram nas dependências do campus de Uvaranas da UEPG por ser o campus em que a maioria dos docentes disponíveis desenvolve suas atividades docentes, ambos em salas localizadas na Central de Salas. As sessões foram organizadas com as carteiras em círculo (Figuras 2 e 3) para que todos pudessem se olhar e ouvir durante a discussão. Foram distribuídos sobre as mesas de cada professor-participante e cada professor-moderador e relatores: crachás e uma pasta contendo os materiais que seriam utilizados conforme o plano do encontro (Apêndice D). Além disso, também disponibilizamos em um canto da sala uma mesa com água e algumas guloseimas para acolher os professores.
6) Moderador	Com base nas colocações de Gatti (2005), convidamos uma professora da UEPG, Me. Denise Puglia Zanon, para atuar na função de professora-moderadora dos grupos focais, considerando sua aproximação com a temática da docência universitária e do professor formador. A professora-moderadora tinha como função fazer a discussão fluir entre os participantes, criando condições adequadas. Além disso, contou-se ainda com a participação da pesquisadora-moderadora que também foi responsável pela condução do grupo e por fazer esclarecimentos sobre a proposta da sessão e retomar os objetivos da pesquisa e as etapas anteriores de coleta de dados (GATTI, 2005). Ao final do grupo os professores foram convidados a realizar uma apreciação do encontro que vivenciaram, apontando aspectos positivos e sugerindo melhorias.
7) Registro das interações	Foram convidadas para participarem como relatoras dos grupos duas professoras. O papel das relatoras foi extremamente relevante, pois, como destaca Gatti (2005), realizaram seus registros em forma de anotações cursivas durante as sessões com base no funcionamento e encaminhamento das mesmas. Assim, foram adotadas três formas de registro dos grupos focais: anotações das relatoras em fichas próprias, gravação de imagem com câmera filmadora e captação de áudio a partir

Cuidados metodológicos para o trabalho com grupos focais com base em Gatti (2005)	Procedimentos adotados
	dos gravadores de voz de aparelhos celulares.

Fonte: A autora (2018)

As fotografias a seguir demonstram como foi a organização do ambiente para os encontros:

Figura 2 - Organização da sala para o 1º encontro de grupo focal



Fonte: A autora (2017).

Nota-se, na fotografia da Figura 2, que a câmera para captação da imagem está posicionada intencionalmente no fundo da sala, atrás da carteira da pesquisadora-moderadora. As carteiras, dentro do círculo com pastas amarelas, pertencem à equipe de apoio: pesquisadora-moderadora e a professora-moderadora do grupo. Já as pastas azuis referem-se aos participantes da pesquisa. No centro do círculo, posicionamos duas carteiras para apoiar os celulares para captação do áudio (Figura 3). Fora do círculo, por conta de não fazer pontuações durante a sessão, estão posicionadas as carteiras das duas relatoras, uma em cada lado da sala, ao passo que na Figura 2 apenas é possível perceber a carteira de uma das relatoras com seu material de apoio.

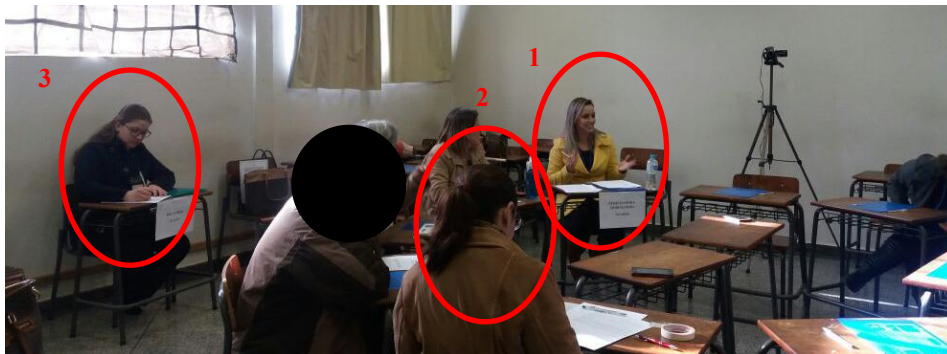
Figura 3 - Disposição das carteiras do encontro do 2º grupo focal



Fonte: A autora (2017).

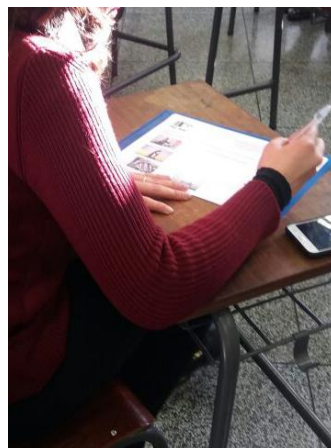
A Figura 4 demonstra o posicionamento da equipe de apoio no 1º grupo focal realizado. Na posição 1 está a pesquisadora-moderadora; posição 2 professora- moderadora Me. Denise Puglia Zanon, e na 3 uma das relatoras Me. Viviane Aparecida Bagio, a outra relatora, Me. Lizie Mendes Clock, estava posicionada ao lado oposto da relatora Viviane e não aparece na imagem.

Figura 4 - Posicionamento da equipe de apoio do grupo focal



Fonte: A autora (2017).

Figura 5 - Professora participante do grupo focal 1 desenvolvendo a atividade proposta



Fonte: A autora (2017).

Figura 6 - Professor participante do grupo focal 2 desenvolvendo a atividade proposta



Fonte: A autora (2017).

Embora tenhamos como coleta de dados três instrumentos e etapas diferentes, todas tinham como objetivo comum buscar características que desvelam a configuração identitária do professor formador de docentes. Em síntese, com o questionário, visamos estimular os professores a refletirem sobre algumas temáticas que tangem à sua identidade docente por meio da escrita. Na segunda etapa, com as entrevistas semiestruturadas, procuramos aprofundar alguns dos aspectos que já haviam sido abordados no questionário, mas, agora, na forma de discurso oral, da fala. Ou seja, captamos as características identitárias dos participantes pesquisados na medida em que eles revelavam suas representações, compreensões e definições da docência universitária, do ser professor formador e também conforme abordavam sua formação, práticas pedagógicas e experiências. Já na terceira etapa, com o grupo focal, nossa intenção voltou-se para o diálogo no grupo, buscando identificar se as características de identidade que se evidenciaram nas etapas anteriores, nos momentos individuais de reflexão, se mantêm no diálogo e discussões com seus pares.

Assim, no Capítulo seguinte, apresentamos e descrevemos os resultados que obtivemos em nosso estudo, procurando inter-relacionar os resultados das 3 fases da pesquisa.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Entendemos que o pesquisador precisa estar envolvido em um processo reflexivo para fazer com que os dados coletados, em articulação com o referencial teórico-metodológico, de fato produzam conhecimento científico. Para isso, é necessário que haja análise constante e acompanhamento de cada etapa do processo investigativo com criticidade e rigorosidade (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Diante do exposto, neste item do texto, esclarecemos quais foram as ferramentas utilizadas para nos auxiliar na organização, no tratamento e no processo de análise dos dados coletados para a pesquisa.

3.5.1 Análise textual discursiva (ATD)

Nesta investigação, utilizamos a análise textual discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011) por acreditarmos que tal metodologia de análise dos dados é adequada à abordagem qualitativa porque se propõe a realizar uma leitura aprofundada e rigorosa de um conjunto de textos, a fim de descrever e interpretar buscando uma compreensão dos fenômenos. Além disso, em conjunto com a ATD, utilizamos a Análise de *Clusters* (ACI) como método de análise quantitativa, melhor detalhada na sequência do texto.

A Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011, p.7) se firma “entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico”, sendo que não corresponde à testagem e comprovação ou não de hipóteses, mas tem como objetivo a compreensão do tema de interesse. Atua como ferramenta analítica que permite aos pesquisadores produzir compreensão e significado acerca do fenômeno investigado. Trata-se de um movimento constante de interpretação das informações para a produção de sentido e significado, o que vai ao encontro dos pressupostos da hermenêutica (GHEDIN; FRANCO, 2011).

A ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011) se organiza em torno de algumas etapas centrais, que especificamos no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Passo-a-passo da Análise Textual Discursiva (ATD)

Etapas	Descrição
1. Desmontagem dos textos ou unitarização	Para se chegar a essa primeira etapa, todos os dados da nossa pesquisa (questionário, entrevistas semiestruturada e grupos focais) foram devidamente transcritos em forma de texto e organizados com apoio do Excel e do Word. Após essa organização, realizamos o processo de unitarização ou fragmentação dos textos em unidades constituintes, que consistiu em efetuar uma leitura dos textos, examinando-os detalhadamente, para selecionar aqueles trechos que são relevantes para a pesquisa.
2. Estabelecimento de relações ou categorização	Em segundo lugar, depois de selecionarmos os trechos dos discursos dos professores pesquisados que são importantes para o nosso estudo, classificamos tais trechos, compreendidos como elementos unitários fragmentados, de modo a compor agrupamentos por semelhança das respostas dos docentes por questão respondida, buscando-se, então, reunir os elementos unitários de modo mais complexo. Assim, para a categorização, identificamos “significantes mais elementares” de cada pergunta e, em seguida, os agrupamos por semelhança semântica, como exemplificamos no Apêndice F.
3. Captação do novo emergente	É o momento em que há um investimento na busca de “uma compreensão renovada do todo” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12) como uma nova combinação dos

	elementos das etapas anteriores. Nesta fase, nos debruçamos sobre as categorias identificadas/organizadas a partir das etapas anteriores, com a intenção de expressar os sentidos e realizar inferências sobre os dados que possuímos, sempre considerando o nosso referencial teórico-metodológico. Dessa maneira, articulamos os resultados dos dados coletados com a teoria estabelecendo um diálogo da teoria com a realidade. É a etapa que realizamos as discussões dos resultados.
4. Processo auto-organizado	O ciclo com as três etapas anteriormente descritas compõe um processo auto-organizado a partir do qual surgem novos elementos de compreensão, novas interpretações sobre a temática da pesquisa e, portanto, não há como prever os resultados finais. A ATD se descreve como processo em que o pesquisador inicia desconstruindo o texto que fica fragmentado e desorganizado para, então, reorganizá-lo e reconstruí-lo novamente possibilitando “a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.41). O processo auto-organizado se revela no momento de conclusão da investigação realizada. Então, é quando os pesquisadores possuem a totalidade do conjunto de dados da pesquisa, agora com uma nova organização, e buscamos um novo olhar para tais dados voltando-nos para a totalidade, a fim de identificar aquilo que se tem de novo no estudo.

Fonte: A autora (2018).

Para Moraes e Galiazzi (2011, p. 12), as etapas da ATD se equiparam a uma “tempestade de luz” acerca da temática de investigação, pois propiciam a criação de condições de raios de luz que se originam de um todo caótico e que a partir de um esforço intenso de comunicação proporcionam uma nova percepção do fenômeno.

Na ATD, cabe aos pesquisadores atribuir significados aos significantes expostos no conjunto de textos, o que não é simples de se realizar. As interpretações e sentidos são atribuídos a partir das concepções de quem pesquisa. É um constante exercício de “produzir e expressar sentidos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 14).

3.5.2 Análise de *Clusters* (ACI)

Análise de *Clusters* (aglomerados agrupamentos, em inglês) ou clusterização é um termo utilizado para especificar algumas técnicas exploratórias de análise de dados que tem como objetivo classificar um conjunto de objetos em subgrupos (*clusters*), de acordo com algum critério de similaridade entre os mesmos; objetos que terminem agrupados em um mesmo *cluster* são considerados mais similares entre si do que objetos agrupados em *clusters* diferentes. Técnicas baseadas em Análise de *Clusters* (ACI) tem sido utilizadas em diferentes áreas de investigação, indo desde a física até a educação, passando pela química, biologia, bioinformática, psicologia, teoria da informação, engenharia, medicina, finanças e economia, dentre outras (PEREIRA, COSTA; LUNARDI, 2017; BATTAGLIA, DI PAOLA; FAZIO, 2016). Assim, utilizamos a ACI como análise quantitativa dos dados empíricos, a qual complementa a análise qualitativa, predominante no estudo.

Em nossa pesquisa, as unidades ou objetos de estudo são os professores pesquisados; mais especificamente, representamos cada professor por meio do conjunto de respostas que o mesmo deu ao questionário. Dessa forma, estabelecemos um critério de similaridade entre pares de questionários, de maneira que questionários respondidos de maneira similar foram agrupados em um mesmo *cluster*, ao passo que questionários respondidos de maneiras muito distintas foram agrupados em distintos *clusters*. Para que pudessem ser comparados quanto à similaridade entre si, cada questionário foi caracterizado por um código numérico binário, formado por uma sequência de 0's e 1's, de acordo com o procedimento que descreveremos mais adiante.

Uma vez associado o código binário correspondente a cada um dos questionários (todos os questionários possuindo códigos de mesmo tamanho), o procedimento de *clusterização* exige que escolhamos uma medida para quantificar a “similaridade” entre os questionários (objetos). Isso foi feito por meio de um critério de “proximidade”, isto é, consideramos que a similaridade entre dois questionários aumenta quando aumenta a “proximidade” entre os mesmos. Essa noção de “proximidade” leva à necessidade de especificação da noção de “distância” entre dois questionários. Assim, ao calcular a “distância” entre dois questionários, podemos quantificar a “similaridade” entre os mesmos (dois questionários são “mais similares” quanto “menos distantes” forem entre si). Nesse trabalho, utilizamos como quantificador da distância entre dois questionários a *distância de correlação* tal como sugerida na equação (2) de Battaglia, Di Paola e Fazio (2016).

Desse modo, cada conjunto de professores constituído (cada *cluster*) indica que tais professores possuem elementos em comum, possuem semelhanças entre si e cabe ao pesquisador identificar quais são essas semelhanças, partindo dos seus pressupostos e referenciais teórico-metodológicos.

Com isso, indivíduos que estão dentro de um mesmo *cluster* possuem grau de proximidade entre si. Já os indivíduos que pertencem a *Clusters*/grupos diferentes possuem grau de diferença ou afastamento entre si. Desse modo, destacamos que existem diversos métodos de clusterização e são vários os programas possibilitam essa organização de dados calculando as distâncias entre os objetos/sujeitos; para a pesquisa, utilizamos o ambiente de programação do *software* Mathematica®. Na presente tese, utilizamos a técnica do método hierárquico de clusterização entre as respostas dos professores, ou seja, os objetos são aproximados por suas semelhanças, similaridade, como já mencionado (BATTAGLIA, DI PAOLA; FAZIO, 2016; PEREIRA, COSTA; LUNARDI, 2017).

Esse tipo de técnica contribui com a nossa pesquisa na medida em que possibilita a construção de grupos de professores formadores de docentes, considerando-se as semelhanças de características de identidade entre eles, as quais foram definidas *a priori* no momento que as pesquisadoras realizaram as primeiras fase do processo de ATD, denominadas como unitarização e categorização, que se encontram melhor explicados no item 3.5.1 desse texto.

O uso de *software* para a clusterização não dispensa os pesquisadores de sua tarefa de organizar as informações da pesquisa, mas exige um cauteloso e exímio trabalho no tratamento desses dados, entretanto, pode facilitar a sua análise posterior. Assim, cabe aos pesquisadores a escolha das variáveis e atribuição de peso a elas, a categorização inicial dos dados e sua codificação para o processamento dos dados no programa, bem como a escolha de números de *Clusters* que quer constituir. Tudo isso deve levar em consideração os pressupostos da pesquisa, seus objetivos e intenções e o referencial teórico no qual se embasa.

A seguir, destacamos os passos que desenvolvemos para a realização da ACI. Em primeiro lugar, escolhemos trabalhar com os dados coletados com o questionário, pois foi a fase exploratória da pesquisa e serviu de embasamento para a organização das etapas posteriores. Portanto, é com apoio nas respostas do questionário que se originaram os *Clusters* ou agrupamentos de professores.

1º passo - Selecionar os objetos: nossos objetos são os professores participantes da pesquisa, assim, constituem a população ou a amostra os 46 docentes universitários que responderam à primeira etapa de coleta de dados, o questionário.

2º passo - Seleção das variáveis: as variáveis da nossa investigação são os denominados “significantes mais elementares” que foram constatados nas respostas dos professores para as perguntas do questionário quando realizamos os passos 1 e 2 da ATD (unitarização e categorização). Tais significantes mais elementares foram identificados a partir de um agrupamento de expressões/palavras por significado semântico, o qual, por sua vez, pode ser observado no Apêndice F.

Assim, elegemos algumas das questões do questionário, mais especificamente 16 delas (Quadro 11), de um total de 31, por considerarmos que são essas as perguntas mais relevantes para identificar as características do perfil identitário dos formadores de professores da UEPG. Em seguida, classificamos as respostas de cada questão com apoio da ATD, identificando unidades de análise por meio dos significantes mais elementares que se sobressaíram nas respostas dos professores pesquisados.

1	Relate brevemente como foi sua inserção na docência universitária.
2	Em sua opinião, qual a função do ensino superior na sociedade brasileira?
3	Quais os desafios que o professor do ensino superior enfrenta?
4	Cite algumas características ou habilidades que você considera como importantes para o professor universitário formador de docentes.
5	O que espera dos alunos que está formando? Como gostaria de vê-los no futuro?
6	Você investe na sua formação continuada? Como a administra esta formação e o seu desenvolvimento profissional?
7	Em sua opinião, há diferenças entre lecionar nos cursos de licenciatura e nos cursos de bacharelado?
8	Justifique sua resposta.
9	Motivações na escolha pela docência no ensino superior.
10	Significado e os sentidos que a profissão acadêmica possui para você.
11	O que é ser professor?
12	Você se considera formador de professores?
13	Sobre a sua situação acadêmica no exercício da docência: desenvolve ou coordena projetos de extensão? E de pesquisa? Especifique.
14	Setor do conhecimento.
15	Departamentos de lotação.
16	Enquadramento funcional.

continua

Fonte: A autora (2018).

No Quadro 12, demonstramos um exemplo de como iniciamos a organização dos dados para a ACI:

Quadro 12 - Exemplo de organização dos dados da pergunta 1 para Análise de Clusters

Pergunta	Significantes mais elementares	Identificação dos sujeitos ¹⁴
1. Relate brevemente como foi sua inserção na docência universitária	A1 - Sempre quis ser professor universitário	P1, P21, P27, P30, P40
	B1 - Já eram professores de outros níveis de ensino	P4, P21, P30, P9, P18, P28, P43, P44, P45
	C1 - Estavam relacionados com alguma IES	P4, P10, P11, P16, P28, P38, P2, P7, P25, P36, P1, P5, P12, P20, P30
	D1 - Iniciaram como professores colaboradores/temporários	P1, P4, P6, P9, P16, P19, P20, P21, P24, P27, P29, P30, P33, P35, P36, P37, P39, P44, P45
	E1 - Iniciaram como concursados/efetivos	P12, P14, P15, P18, P22, P23, P28, P40, P46
	F1 - Aprendizagens constantes	P25, P32
	G1 - Inserção tranquila	P3, P4, P10, P17, P42
	H1 - Inserção desafiante	P5, P8, P10, P25, P41
	I1 - Busca por melhores condições	P6, P39
	J1 - Optou por trabalhar na área que se identifica formando professores e pesquisando	P26, P31, P39, P45

¹⁴ Para garantir o anonimato e o sigilo dos professores pesquisados, utilizamos a letra P seguida de um número de identificação para cada professor: P1, P2, P3, e assim sucessivamente. Vale destacar que a mesma numeração é mantida ao longo de toda a investigação e nos três instrumentos de coleta de dados. Desse modo, o participante P1 correspondente ao questionário é o mesmo P1 que participou da entrevista semiestruturada e do grupo focal, por exemplo.

Fonte: A autora (2018).

Então, conforme o quadro exemplificado (Quadro 12), as variáveis de respostas da pergunta 1 são nomeadas como: A1, B1, C1, D1, E1, F1, G1, H1, I1 e J1. As letras representam a quantidade de variáveis identificadas e seguem a ordem alfabética. No caso dessa pergunta, encontramos 10 variáveis, por isso, sua nomenclatura vai de A até J. Já o número posterior à letra, aqui número 1, representa a questão do questionário.

3º passo - Transformação das variáveis: após a organização de todas as variáveis para todas as perguntas, conforme o exemplo do Quadro 9, o próximo passo é a transformação de tais variáveis em códigos matemáticos para que o programa Mathematica® pudesse fazer a leitura das matrizes de cada sujeito, processar os dados.

Os códigos utilizados são 0's e 1's e, no Excel, atribuímos 0 quando a resposta do sujeito “não” faz parte da categoria ou não corresponde ao significante identificado e atribuímos 1 quando queremos dizer “sim”, que a resposta do sujeito pertence/corresponde àquela categoria ou significante. Vale ressaltar que uma resposta de um professor para uma das perguntas pode possuir mais de um significante, ou seja, fazer parte de mais de uma categoria ao mesmo tempo ou de nenhuma.

Desse modo, é o momento de verificar nas respostas de cada professor para cada questão se pertence aos significantes mais elementares ou não. Na primeira linha da tabela exemplificada na Figura 7, temos a categorização a partir dos significantes mais elementares para cada pergunta. Na primeira coluna expressamos o código/sigla utilizada para identificar cada professor participante da pesquisa. Nas demais colunas, destacadas por cores diferentes, colocamos as categorias com os significantes mais elementares de cada pergunta.

Figura 7 - Exemplo de codificação das questões a partir dos significantes mais elementares

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI
1	Pergunta 1/Sujeito	A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1	H1	I1	J1	A2	B2	C2	D2	A3	B3	C3	D3	E3	F3	G3	H3	I3	J3	A4	B4	C4	D4	E4	F4	G4	H4	I4	J4
2	P1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	P2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
4	P3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0
5	P4	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
6	P5	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
7	P6	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
8	P7	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
9	P8	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
10	P9	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0
11	P10	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
12	P11	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
13	P12	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0

Fonte: A autora (2018).

Por exemplo, em azul são as 10 categorias de significantes que foram identificadas na questão 1 do questionário, como já explicamos com o Quadro 12; em laranja, refere-se aos significantes da questão 2: A2, B2, C2 e D2; e assim sucessivamente.

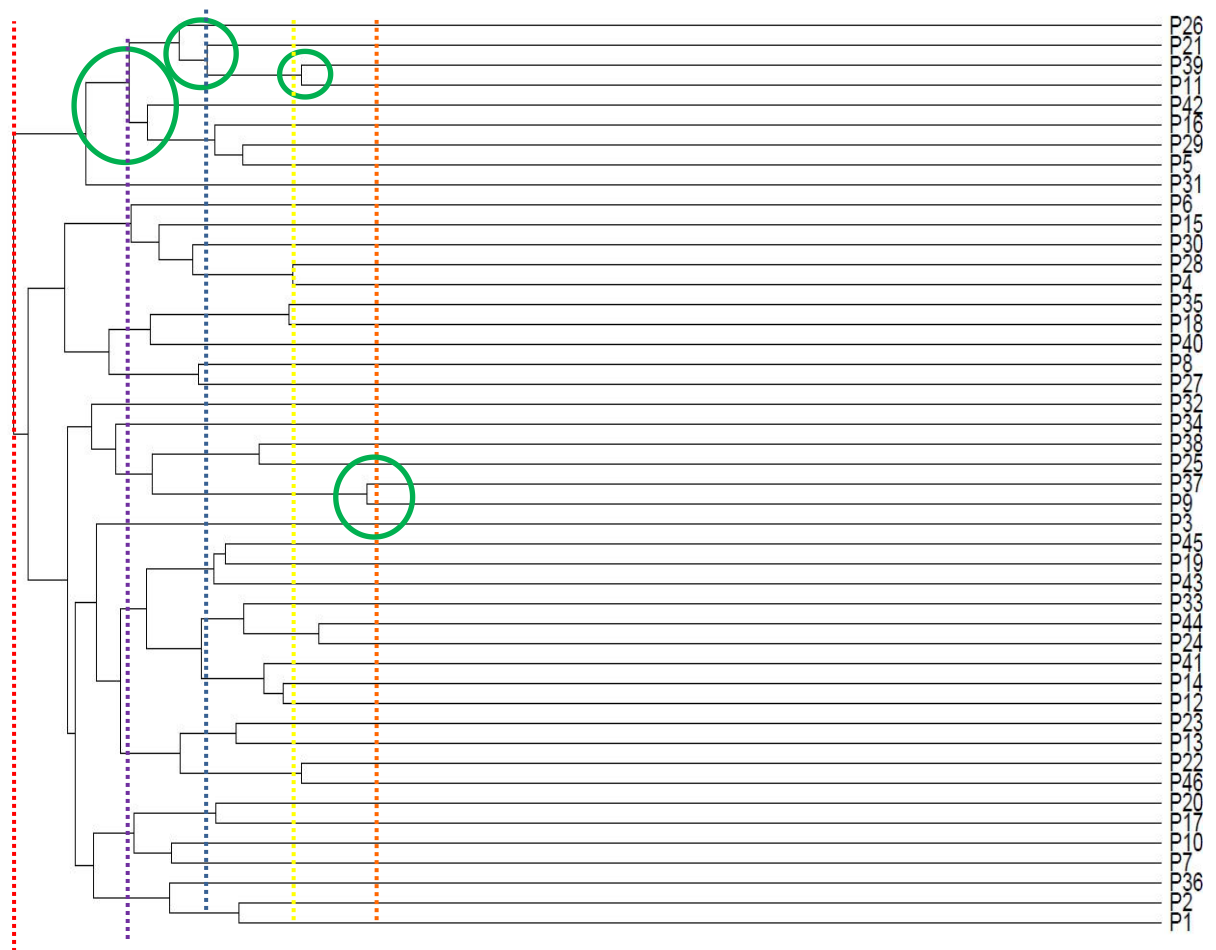
Cada professor possui uma sequência numérica representando uma matriz que se refere às respostas de cada um para as perguntas abordadas. Por exemplo, na segunda linha (Figura 7), encontra-se a matriz do professor identificado como P1 e ficou com a seguinte sequência numérica:

1, 0, 1, 1, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 1, 0, 0, 0, 1, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 1, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 1, 1, 0, 0, 0, 0, 0, 1, 1, 1, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 1, 0, 0, 0, 1, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 1, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 1, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 1, 0, 1, 0, 0, 0, 1, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 1, 0, 1, 0
--

O programa Mathematica® trabalha com essas matrizes numéricas e gera os *Clusters* a partir delas, calculando sua distância de correlação. Logo, ao observar a Figura 7, notamos que o professor P1 possui resposta positiva para os significantes A1, C1, D1 (por isso codificamos com “1”), o que significa que a resposta do sujeito se enquadra nas categorias mencionadas e negativa para os outros significantes da questão 1 (por isso codificamos com “0”), ou seja, quando a resposta não se adequa à categoria.

Desse modo, a partir do exposto, os dados (matrizes de cada professor) organizados e codificados no Excel foram submetidos ao programa Mathematica®, o qual gerou um relatório, e nesse relatório, elaborou-se a “árvore hierárquica” ou “dendrograma” (Figura 8), que representa a organização dos *Clusters* da pesquisa:

Figura 8 - Árvore hierárquica de Clusters ou Dendrograma



Fonte: A autora (2018).

A Figura 9 apresenta o dendrograma correspondente à construção hierárquica de *clusters* que emergiu de nossa análise. Os rótulos à direita da figura correspondem à identificação de todos os objetos (questionários/professores). As linhas horizontais estão associadas à medida de distância. No extremo direito da figura, a distância correspondente é zero. À medida que nos deslocamos à esquerda nessa figura, a distância cresce; quando, a uma certa distância, duas linhas horizontais são substituídas por uma nova linha horizontal, isso significa que os objetos (ou *clusters* previamente formados) correspondentes às duas linhas originais se agruparam em um novo cluster, agora representados por essa nova linha horizontal à esquerda. É possível observar que, quando tomamos uma distância suficientemente grande, *todos* os objetos acabam sendo agrupados em um único *cluster*.

A estrutura da árvore mostra que existem pares de professores que estão mais estreitamente ligados, isso significa que os professores são analisados sempre por pares, um correlacionado ao outro e nunca de modo individual ou separado. Por exemplo, P1 e P2

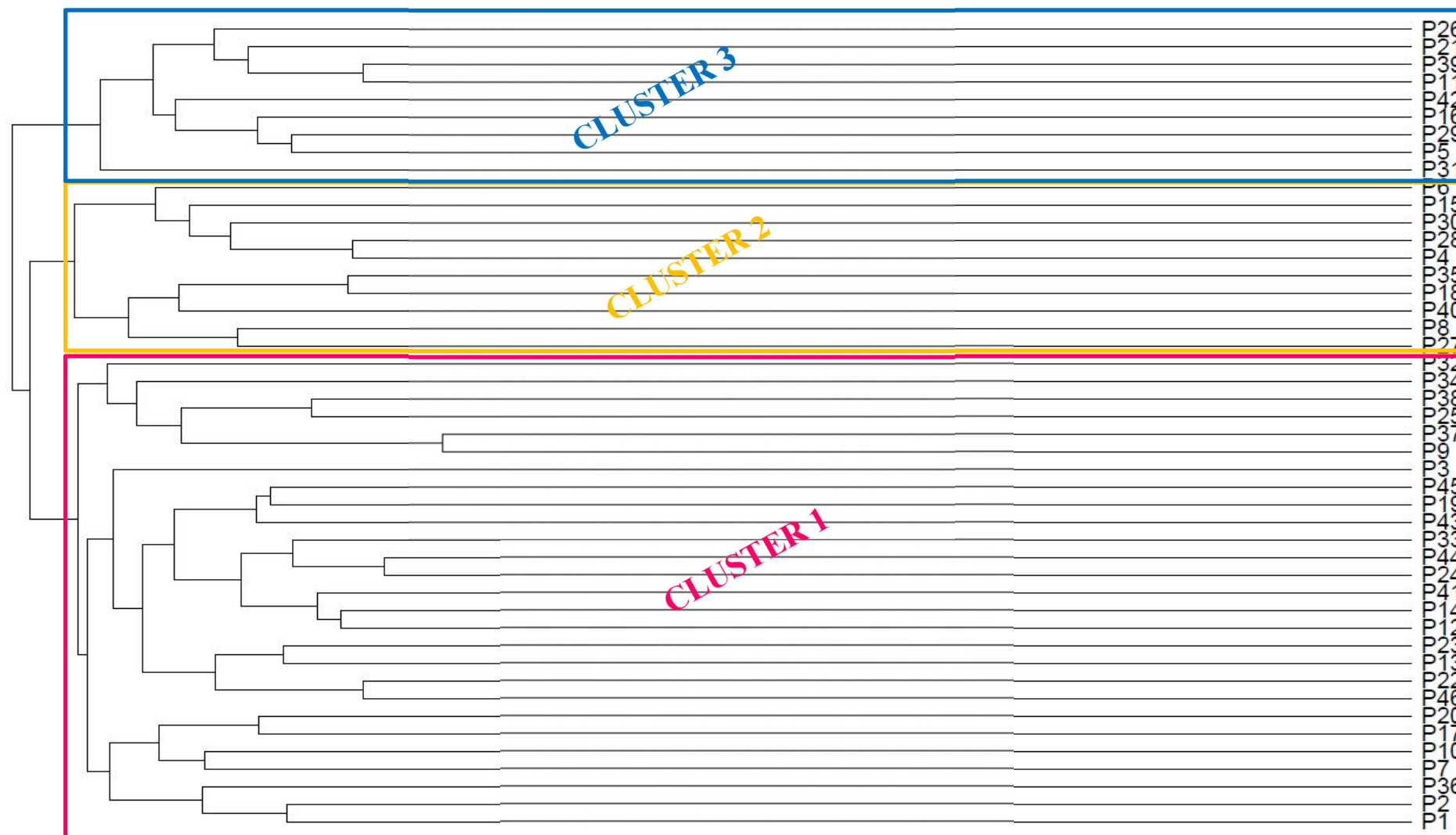
localizados no eixo x são os docentes que mais possuem semelhanças no padrão de suas respostas ao questionário, bem como P2 e P36, e assim por diante. Já os professores P1 e P26 (o primeiro e o último) apresentaram mais diferenças no padrão de suas respostas, permitindo-nos concluir que “pensam” de modo diferente e por isso ficaram “opostos”, longes um do outro.

Na tentativa de explicar ao leitor, desenhamos alguns círculos na cor verde na Figura 8, que demonstram as “uniões” entre agrupamentos de professores, sendo que cada encontro revela ainda as distâncias entre os pares de professores.

As linhas pontilhadas de cor alaranjada, amarela, vermelha, roxa e azul foram colocadas para demonstrar onde verificamos as linhas de distância entre os *Clusters*, de modo que cabe ao pesquisador identificar um valor de distância que envolva os sujeitos de forma significativa, utilizando critérios coerentes. Nesta pesquisa, os critérios foram os significantes mais elementares explicitados anteriormente.

A Figura 8 ilustra esse processo de formação de novos *clusters* à medida que se avança à esquerda na figura. Como já mencionamos, interrompemos o processo de *clusterização* no nível hierárquico em que o total de *clusters* emergentes foi 3. Esse número foi previamente definido pelos pesquisadores, levando em conta um critério que nos pareceu razoável, que consistiu em não estabelecer um número tão pequeno de *clusters* que não pudéssemos visualizar diferenças significativas entre eles, nem um número tão grande de *clusters* que não pudéssemos identificar semelhanças significativas no conjunto de objetos. Observando a Figura 9, cada agrupamento destacado refere-se a um *cluster*. De baixo para cima, o *Cluster 1* agrupa 27 sujeitos, o *Cluster 2* é composto por 10 sujeitos e o *Cluster 3* por 9 sujeitos.

Figura 9 - Árvore hierárquica de Clusters ou dendrograma – identificação dos Clusters



Fonte: A autora (2018).

Vale ressaltar que o programa Mathematica® realiza uma análise geral identificando a predominância de categorias da totalidade de sujeitos participantes, em nosso caso, 46 professores, e evidencia a amostra mais representativa de variáveis de cada *cluster*. À vista disso, para ilustrar, a Tabela 6 expõe a amostra de variáveis representativas do *Cluster* 1. Posteriormente, mais especificamente no Capítulo IV, evidenciamos as amostras variáveis do grupo total de professores e dos *Clusters* 2 e 3.

Tabela 6 - Cluster 1, N = 27 - Most representative variable

Variable	Mean	Typical
C1	32,6	1
D1	41,3	1
A2	56,5	1
B2	43,4	1
C2	21,7	1
A3	23,9	1
C3	21,7	1
D3	21,7	1
E3	50	1
A4	21,7	1
B4	23,9	1
C4	54,3	1
D4	43,4	1
F4	45,6	1
G4	28,2	1
A5	34,7	1
B5	50	1
C5	56,5	1
A6	30,4	1
B6	34,7	1
C6	41,3	1
D6	23,9	1
G6	21,7	1
A7	50	1
C7	21,7	1
C8	32,6	1
A9	21,7	1
B9	32,6	1
E9	34,7	1
F9	23,9	1
A10	32,6	1
D10	34,7	1
A11	97,8	1
A12	60,8	1
B12	32,6	1
C12	30,4	1
B13	21,7	1
C13	60,8	1
E14	21,7	1
A15	73,9	1
B15	26	1

Fonte: A autora (2018).

A relação entre o *mean* e o *typical* é a seguinte, em nossos dados: sempre que a frequência (*mean*) de citação de uma determinada categoria de significantes mais elementares no *cluster* for igual ou maior do que 20%, significa que o valor típico (*typical*) é igual a 1. Caso a frequência de citação da categoria seja menor do que 20%, o valor típico é 0. Então, no caso do *Cluster* 1, as variáveis ou significantes mais elementares que prevaleceram encontram-se na primeira coluna da Tabela 6 e constituíram o foco de análise para identificar as características da identidade desse grupo de professores.

Podemos compreender que, no *Cluster* 1, as variáveis C1 e D1 foram as que predominaram e se referem aos significantes mais elementares da questão 1 expressa no Quadro 12 e atingiram a frequência de 41 e 32,6, respectivamente. Assim, afirmamos que para constituir uma frequência representativa a porcentagem assumida e escolhida pelos pesquisadores é maior que 20%.

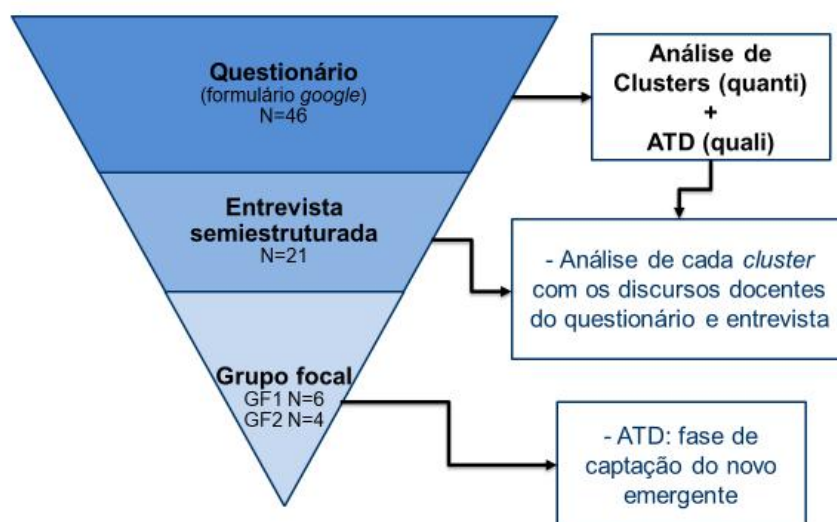
Uma vez que os 3 *clusters* requeridos emergiram do processo hierárquico, passamos à investigação, descrita no próximo capítulo, das características particulares de cada um desses *clusters* de similaridade e, a partir destas, buscamos identificar as diferenças mais significativas entre *clusters* distintos.

Os resultados apresentados na Figura 9 finalizam a etapa quantitativa de nossa análise dos dados coletados através dos questionários. A partir daí retornamos à análise qualitativa das respostas características (em termos de maior ou menor uso dos significantes em cada questão, conforme explicaremos mais adiante) que emergiram da análise quantitativa de *clusters*. No próximo capítulo, revelamos as características peculiares a cada um desses agrupamentos, explicitando as semelhanças e diferenças entre eles.

CAPÍTULO IV RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, abordamos os resultados da nossa investigação e, para isso, a Figura 10 ilustra sinteticamente como nos organizamos para a análise dos dados. Em um primeiro momento, demonstramos os resultados do processo de clusterização, e num segundo momento, analisamos os resultados do grupo focal no intuito de concluir a última fase da ATD, captação do novo emergente, e realizar uma articulação de para onde apontam os dados da pesquisa.

Figura 10 - Síntese demonstrativa da apresentação dos resultados da pesquisa



Fonte: A autora (2018).

4.1 RESULTADOS DA CLUSTERIZAÇÃO

Apontamos aqui os resultados da Análise de *Clusters* (ACI), abordando os 3 *Clusters* identificados no dendrograma da Figura 9. Apresentamos as variáveis ou características que foram predominantes em cada um deles, estabelecemos as especificidades e diferenças entre os agrupamentos e evidenciamos os elementos da sua constituição identitária.

Antes disso, o Quadro 13 explicita a organização dos participantes da pesquisa de modo que mostra o conjunto dos docentes que ficaram em cada *cluster* e também apontamos quais foram entrevistados e que participaram do grupo focal.

Quadro 13 - Organização dos participantes da pesquisa

	Questionário	Entrevista semiestruturada	Grupo focal
Cluster 1	N = 27 P1, P2, P3, P7, P9, P10, P12, P13, P14, P17, P19, P20, P22, P23, P24, P25, P32, P33, P34, P36, P37, P38, P41, P43, P44, P45 e P46	N = 13 P1, P2, P3, P14, P17, P20, P22, P23, P33, P36, P41, P43 e P46	N = 6 P3, P14, P17, P20, P36 e P41
Cluster 2	N = 10 P4, P6, P8, P15, P18, P27, P28, P30, P35 e P40	N = 4 P4, P6, P28 e P30	N = 2 P4 e P30
Cluster 3	N = 9 P5, P11, P16, P21, P26, P29, P31, P39 e P42	N = 4 P21, P26, P31, P42	N = 2 P26 e P42

Fonte: A autora (2018).

Logo, é possível perceber que temos professores entrevistados e que participaram do grupo focal em todos os agrupamentos ou *Clusters*, fato que consideramos conferir equilíbrio aos nossos dados. Com isso, descrevemos o perfil identitário dos professores que se sobressaiu em cada *cluster*, reforçando as características identificadas com trechos dos discursos do questionário, das entrevistas e, quando possível, do grupo focal, sempre distinguindo a origem das falas dos professores. Os dados originados do grupo focal são abordados com mais ênfase em seção específica no decorrer das análises dos resultados.

4.1.1 Cluster 1: “Professores efetivos”

A Tabela 7 demonstra o perfil socioprofissional dos professores que compõem *Cluster 1*, o qual agrupou a amostra de 27 docentes e foi denominado como “Professores efetivos” pelo fato ser 100% composto por efetivo na UEPG.

Tabela 7 - Perfil socioprofissional dos professores do Cluster 1

Variáveis	Subcategoria	Nº Sujeitos	%
Gênero	Feminino	23	85,1
	Masculino	4	14,8
Titulação	Mestrado	3	11,1
	Doutorado	14	51,8
	Doutorado em andamento	10	37
Tempo de magistério no ensino superior	Não especificou	1	3,7
	Menos de 1 ano	1	3,7
	De 1 a 5 anos	1	3,7
	De 6 a 15 anos	15	55,5
	De 20 a 33 anos	9	33,3
Departamento de lotação	DEBIO	2	7,4
	DEED	2	7,4
	DEEL	4	14,8

continua

Variáveis	Subcategoria	Nº Sujeitos	%
	DEMET	2	7,4
	DEPED	8	29,6
	DEDUFIS	2	7,4
	DEGEO	4	14,8
	DEHIS	2	7,4
	DEQUIM	1	3,7
Regime de trabalho	40 horas semanais	6	22,2
	TIDE	21	77,7
	Totais	27	

Fonte: A autora (2018).

Atentamos que a maioria dos professores pertence ao Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, que é o que oferta a maioria dos cursos de licenciatura desta universidade e mais especificamente há uma amostra representativa de docentes do Departamento de Pedagogia (DEPED).

O grupo é representado, em sua maioria, por mulheres, e o tempo de magistério no ensino superior está entre 6 e 15 anos, e outro grupo considerável de 20 a 33 anos. Isso revela que se trata de uma amostra de sujeitos que possui tempo significativo de experiência na docência e que podem revelar, assim, características importantes para compreendermos sua identidade, bem como elementos que auxiliam na sua constituição.

O Quadro 14 sintetiza os significantes mais elementares que se sobressaíram nesse agrupamento de professores e é com base nesses significantes que identificamos as características da identidade dos docentes formadores de professores preponderantes no grupo “Professores efetivos”.

Quadro 14 - Síntese dos significantes mais elementares do Cluster 1

Variável/Categoria	Cód.	Significantes mais elementares	Frequência/Mean
Enquadramento funcional	A15	Professor efetivo	100
Setor do conhecimento	C13	Humanas, Letras e Artes	70,3
Departamento de lotação	E14	Departamento de Pedagogia	29,6
Inserção na docência universitária	D1	Iniciaram na DU como professores temporários	37
	C1	Encontravam-se relacionados com alguma IES	33,3
Função do ES	A2	Promover transformação social	59,2
	B2	Formação profissional consciente	40,7
	C2	Produzir conhecimentos/ avanço da ciência	25,9
Desafios que o professor do ES enfrenta	E3	Falta de infraestrutura e condições de trabalho	55,5
	A3	Sobrecarga de trabalho	37
	C3	Desinteresse dos alunos	22,2
Características ou habilidades importantes para o professor formador	C4	Habilidades sociais	74
	F4	Ter conhecimento da realidade escolar	51,8
	D4	Conhecimento didático	48,1

continua

Variável/Categoria	Cód.	Significantes mais elementares	Frequência/ <i>Mean</i>
	G4	Capacidade crítica reflexiva	29,6
	A4	Ser pesquisador	25,9
	B4	Domínio de conteúdo	25,9
	E4	Gostar do que faz	25,9
O que espera dos alunos que está formando	C5	Profissionais realizados e felizes	44,4
	B5	Profissionais engajados em melhorias sociais	44,4
	A5	Profissionais responsáveis e críticos	44,4
Formação continuada e desenvolvimento profissional docente	A6	Leituras/estudo	33,3
	C6	Cursos	33,3
	B6	Participa de eventos	29,3
Diferenças entre lecionar nos cursos de licenciatura e nos cursos de bacharelado	A7	A atuação profissional é diferente	48,1
	E7	Nunca atuei no bacharelado	22,2
Motivações na escolha pela docência no ensino superior	C8	Contribuir com a formação docente	37
Significado/sentido da profissão	B9	Compromisso e responsabilidade	40,7
	A9	Transformação e emancipação social	29,6
	E9	Satisfação – identificação	25,9
	F9	Aperfeiçoamento profissional	25,9
Ser professor	D10	Formar profissionais/ensinar	40,7
	A10	Profissão importante para a sociedade	25,9
Se considera formador	A11	Sim	100
Pesquisa e extensão	A12	Pesquisa	81,4
	B12	Extensão	48,1

Fonte: A autora (2018).

4.1.1.1 Características identitárias dos professores formadores do *Cluster 1*: “Professores efetivos”

Em síntese, são as seguintes características que identificamos como próprias dos “professores efetivos” que compõem o *cluster 1* e que discutimos nesse momento:

- Todos são efetivos e a maioria possui TIDE;
- Conferem importância à pesquisa para a docência universitária;
- Expressam desejo em contribuir com a formação de professores;
- Enfatizam o compromisso e a responsabilidade como característica da profissionalidade docente;
- Almejam promover transformação social;
- São conscientes que formam docentes.

a) Regime de trabalho e vinculação institucional: efetivos com dedicação exclusiva

A primeira característica que consideramos ser decisiva dos agrupamentos de docentes relaciona-se com o tipo de vínculo que o professor possui na instituição: são todos docentes efetivos e a maioria com dedicação exclusiva. Para Pimenta e Anastasiou (2014), esse é um fator determinante para as atividades que o professor realiza na IES, pois o tipo de vínculo institucional é importante porque favorece ou impossibilita que o docente universitário se envolva com atividades de pesquisa e de extensão, além do ensino. Ou seja, a própria organização acadêmica e administrativa da universidade (MOROSINI, 2001; STEINER, 2006) favorece mais o docente efetivo em detrimento do professor que é temporário/colaborador e/ou horista e atua em mais de uma IES.

Corroborando com nosso referencial teórico quando pesquisadores como Moraes (1998), Severino (2002), Cunha (2006; 2012) e Pimenta e Anastasiou (2014) colocam que ao docente universitário é esperado que ele esteja envolvido com atividades de ensino, pesquisa e extensão, concomitantemente e articuladamente, os professores que pertencem ao CI 1 destacaram estar implicados em tais atividades. Entretanto, percebemos que estão mais envolvidos com a pesquisa do que com a extensão. Isso nos remete à segunda característica que emergiu:

b) Conferem importância à pesquisa para a docência universitária

Os professores atribuem importância à pesquisa e entendem que a mesma pode constituir caminhos para a autoformação e o desenvolvimento profissional docente, como podemos exemplificar com a resposta de P41:

Atualmente estou cursando o doutorado e para contribuir com meu desenvolvimento profissional, procurei direcionar minha pesquisa para aquilo que sinto que ainda preciso me aprofundar para desenvolver melhor meu trabalho. (P41 – questionário)

A autoformação é um investimento pessoal do sujeito que ocorre a partir do momento em que ele toma consciência de algumas dificuldades ou necessidades. Para Vaillant e Marcelo (2012), a autoformação é a chave do processo de formação docente, pois envolve a capacidade do professor de aprender constantemente após sua formação inicial. E, ainda, para Mizukami (2005), a formação do formador é um constante processo de autoformação que deve abranger três dimensões simultaneamente: individual, coletiva e organizacional.

Também percebemos que atribuem à pós-graduação *stricto sensu* alternativa para o DPD, que, para Vaillant e Marcelo (2012), é um processo que possui como uma das mais importantes características a atitude investigativa e postura de indagação, inerentes à pesquisa.

Nesse sentido, retomamos Moraes (1998) e Severino (2002; 2009) quando destacam que a pesquisa precisa ser o eixo norteador da universidade, pois é por meio dela que se constrói conhecimento e se realiza extensão. Além dos autores citados, Cunha (2006; 2012) explicita que a relação entre ensino e pesquisa deve ser o de “ensino com pesquisa” e pesquisa como princípio formativo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Em geral, os autores destacam que o processo investigativo inerente a uma pesquisa pode melhorar o ensino na graduação.

A docente P33 explica como analisa a relação entre ensino, pesquisa e extensão na UEPG a partir da sua trajetória e revela que nem sempre houve a visão da pesquisa que se sobressaiu com os “Professores Efetivos”:

Os momentos foram muito distintos. Nós tivemos o foco muito grande no ensino, num determinado momento, uma boa ênfase na extensão num outro momento e, posteriormente, um foco maior na pesquisa que foi a minha pesquisa também do mestrado [...] ficava muito claro que a representação de pesquisa ainda era muito pouco significativa na época. (P33 – entrevista)

O pesquisado P2 do curso de Geografia ilustra a concepção de pesquisa que prevaleceu no CI 1:

Eu não consigo repensar sem fazer pesquisa, isso vai renovando com a minha aula [...] Eu penso que a pesquisa tenciona a transformação da minha prática docente e da mesma forma a extensão. A extensão seria a realização do meu compromisso social, mas essa realização também tenciona minha prática docente. (P2 – entrevista)

A noção de ensino com pesquisa foi exemplificada por uma das professoras entrevistadas quando discursou sobre sua prática docente, P20 e também por P1:

Então, eu sou provocativa hoje em dia. Eu digo para eles que eu estou lá mais para provocá-los, para fazer perguntas, para deixá-los com dúvida, mais do que para dar respostas. Eu tenho ressaltado muito isso, principalmente na licenciatura, porque a gente tem que fazer as pessoas pensarem e para fazer pensar eu não posso dar respostas inteiras. [...] é o momento em que eu estou formando mais do que informando. Então, eu sinto que hoje eu sou preocupada em ser formadora, além de informante de dados técnico-científicos, para poder provocar a pesquisa. (P20 – entrevista)

Eu adaptei esse conceito [...] para pensar as minhas atividades de pesquisa em epistemologia e história da Geografia como parte integrante de um processo de formação profissional dos docentes e, paralelamente a isso, eu penso a mesma prática de pesquisa e de problematização com os profissionais geógrafos. Então, na

verdade, a pesquisa sai um pouco do foco [...] para fazer uma interface mais próxima [...] um dos defensores disso, bastante conhecido no Brasil é o Pedro Demo, de um processo de formação, de graduação na universidade, tendo como um dos pilares o processo de pesquisa, então elas não são pesquisas, “tão” orientadas aos resultados, mas têm um aspecto realmente propedêutico de pensar o envolvimento com os bolsistas e, mesmo com os da pós-graduação nesse processo de formação, realmente, na universidade. (P1 – entrevista)

Em nossa tese, podemos afirmar que os docentes formadores que se agrupam nesse *cluster* consideram a pesquisa como imprescindível ao seu trabalho docente de ensinar, compreendendo que o próprio processo investigativo promove aprendizagem. Contudo, não podemos analisar qual o tipo de relação que eles estabelecem entre pesquisa e ensino em sua prática pedagógica, isso só seria possível apenas em uma outra investigação inteiramente dedicada a esse objetivo.

A preocupação com a dicotomização professor *versus* pesquisador emergiu ainda nas discussões do grupo focal com a constatação da professora P36:

Eu vejo que nós temos, infelizmente, aqui dentro da instituição, professores que querem ser pesquisadores e não professores. Eu falo “vocês estão o lugar errado” porque entraram aqui num concurso de docência e se quer ser só pesquisador então vá para um instituto, um núcleo qualquer, não é aqui esse lugar, então. E são esses aí que, às vezes, não querem ter aluno em sala [...] (P36 – Grupo focal 2)

Os “Professores efetivos” revelaram ainda que, além da pesquisa ser importante para o DPD e autoformação, eles realizam e se envolvem com outras estratégias de formação continuada: realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, que é compreendido como o espaço formal para a formação de docentes para atuação na educação superior, são nesses cursos que se inicia a aprendizagem da docência universitária (SOARES; CUNHA, 2010). Também mencionaram realizar leituras e estudos constantes para aprofundamento da área e a participação em eventos por compreender que o docente precisa estar sempre em busca de conhecimento, em permanente processo de formação.

c) Motivação em contribuir com a formação de professores

A terceira característica identitária que define o perfil dos professores do Cl 1 se relaciona com a motivação dos professores pesquisados para a docência na educação superior, a qual se define como contribuir com a formação de professores.

Os professores destacaram aqui que a sua trajetória ou experiência formativa e de vida pode colaborar com a formação de futuros profissionais para o magistério, o que percebemos no fragmento do discurso da professora, a seguir:

Penso que toda a minha trajetória profissional desde a sala de aula, a coordenação pedagógica, a assessoria na gestão pública e a trajetória acadêmica contribuirão na formação de professores. Outro fator relevante é que, por ter trilhado minha vida escolar em instituições públicas e de qualidade, me sinto comprometida com a docência na universidade pública. (P3 – questionário)

Podemos perceber que há um desejo dos formadores de contribuir com uma educação pública de qualidade e isso se manifesta por meio de um comprometimento e responsabilidade que assumem enquanto formadores de docentes, que é outra característica da identidade dos “Professores efetivos”, abordada mais adiante.

No mesmo sentido do discurso de P3, outros sujeitos manifestaram compreender que a formação de professores na universidade é um dos meios de melhorar a qualidade da educação brasileira como um todo, como se eles fossem mais “úteis” sendo formadores de docentes, mudando concepções, paradigmas e perspectivas. Ou seja, contribuindo para a construção de uma nova profissionalidade docente que Batista e Batista (2002) enfatizam como necessária.

Observamos preocupações com a formação docente quando os professores abaixo analisam o panorama nacional tendo como base de sua reflexão a formação que percorreu/recebeu:

Eu tive poucos bons professores e tive muitos maus, não maus [...] é, eu tive “não bons professores”, e daí eu pensava: é aí que está a chave da compreensão dos problemas que estão no ensino médio. É o seguinte, estão formando professores que são umas porcarias, o crivo tem que estar aqui dentro (universidade), a gente está chancelando pessoas que vão ser professores horríveis no ensino médio e daí a gente não entende porque entram alunos com vários déficits de aprendizado. [...] é um ciclo vicioso, a gente não consegue formar bons professores, os professores vão para a escola, não conseguem formar bons cidadãos, boas pessoas, no ensino médio e esses caras voltam para a universidade, é um ciclo vicioso. E eu lembro que no segundo ano (da graduação) eu coloquei na cabeça que eu ia ser professor da universidade, falei “eu quero estar aqui, não quero estar lá”, porque aqui eu vou ser mais útil, a minha ideia era essa. (P2 – entrevista)

Em relação ao contexto mais amplo, eu vejo que os problemas [...] se refletem também na atuação dos professores da Educação Básica. E aí vira uma bola de neve. A gente sabe que tem professores da Educação Básica que estão com problemas, mas por quê? Porque esses professores também tiveram uma formação com problemas. E isso, essa formação com problemas, se deve a ser professores formadores que muitas vezes também não estão conseguindo fazer o seu papel, de forma coerente, enfim, não sei qual, o porquê, mas de alguma forma não está alcançando o objetivo. (P41 – entrevista)

Desse modo, notamos que os docentes do Cl 1 revelam insatisfação no que tange à

formação de professores, demonstrando que não querem ser reprodutores desse modelo formativo. Assim, ser professor formador se define como, principalmente, ter senso crítico (e desenvolver isso no alunado) e compreender que, para que haja melhorias na sociedade, é preciso melhorar a formação docente na universidade.

Eu acho que significa sobretudo formar pessoas e depois profissionais. Eu acho que ser professor universitário passa, obrigatoriamente, pelo fato de você criar senso crítico. Então, fazer com que o aluno pense, com que o aluno questione alguns conceitos que já vêm prontos e, sobretudo, que ele próprio questione o que ele já sabe, para que ele possa ou transformar o conceito que ele já tem ou aprofundar se o conceito está correto. Então, para mim, o significado é formar pessoas e profissionais críticos. [...] eu acho que é uma grande responsabilidade, é algo que eu acredito, na formação, só que eu acho que a transformação da educação que a gente gostaria de ver não vai ser na nossa geração. Eu espero que seja na geração desses meninos que a gente está formando e, para que eles consigam ver essa transformação, é preciso que eles caprichem na formação deles aqui, porque senão a gente não vai ver isso de novo. Então, o que eu vejo que a grande responsabilidade para que você quebre o ciclo da falta de qualidade do ensino enquanto formador desse aluno no curso de licenciatura [...]. (P17 – entrevista)

Os formadores almejam que os alunos que estão formando sejam felizes e realizados com a escolha profissional do magistério, que se envolvam em processos de melhoria da sociedade, ou seja, que possam contribuir para mudanças na conjuntura atual social e que sejam comprometidos com seu trabalho e responsáveis. Desse modo, há o entendimento de que, para que sejam possíveis transformações positivas na contemporaneidade por meio do trabalho docente, é imprescindível que os formadores de docentes e os alunos, candidatos a professores, tenham consciência do seu papel e, sobretudo, se identifiquem com a profissão e assumam o compromisso e responsabilidade.

Espero que sejam felizes com suas profissões! Gostaria de vê-los atuando para melhorar nosso mundo em que vivemos, contribuindo para diminuir as desigualdades sociais, em luta por um Brasil com educação de qualidade para TODOS. (P14 – questionário)

d) Compromisso e a responsabilidade de formar professores

Conforme já mencionado, observamos que uma das características da profissionalidade docente que se destacou no primeiro *cluster* é o fato de que ser professor, para tais sujeitos, representa compromisso e responsabilidade de formar futuros professores, demonstrando que se preocupam com a qualidade do ensino na graduação, sobretudo com a formação de bons futuros docentes (CHAMLIAM, 2003), como notamos na seguinte resposta:

O maior significado é, indubitavelmente, contribuir para a promoção da formação humana. Estar na profissão acadêmica expressa meu compromisso com a sociedade,

que confia em meu trabalho, pois contribuo diretamente quando aprovo um novo professor para o mundo do trabalho. (P14 – questionário)

A mesma professora reforçou seu discurso no grupo focal, afirmando que:

Ser professor formador é envolver-se com a promoção humana, ou seja, edificar o ser humano (que está em processo formativo na licenciatura), a fim de que, um dia, também possa impactar a formação de outras pessoas. Assim compreendida, nossa tarefa de formar professores requer que “experimentemos” novos sabores (imagem chefe de cozinha), pautados na ajuda mútua (imagem das mãos) e no apoio tão necessário dos colegas que atuam conosco. (P14 – Grupo focal 1)

A professora P36 ainda complementa no seu discurso que ser formadora:

[...] é uma realização, é uma forma de mostrar para os outros que é possível de fazer e também acaba sendo uma responsabilidade, pois você vai formar outras pessoas aqui que vão dar continuidade. Então, você tem a responsabilidade enquanto professor e aí, ele enquanto professor de Geografia, porque eu vou formar aqueles que vão depois trabalhar com o ensino médio, ensino fundamental e que, se Deus quiser, consigam desenvolver nos alunos uma sensação ou uma relação positiva com a Geografia [...]. (P36 – entrevista)

Outra docente manifestou essa característica do compromisso alegando que:

[...] o meu entendimento é de que quando nós assumimos essa função de ser professor formador a gente tem também um papel de contribuição daquilo que essa pessoa vai fazer com aquela profissão. Entendo que aqui seria como uma soma de esforços, quanto mais a gente oferecer, talvez a gente possa contribuir mais para aquilo que ele vai atuar, como ele vai fazer. Não que isso seja uma relação direta, a gente sabe que tem inúmeros fatores que podem interferir aí no caminho, mas tem uma grande chance de isso se efetivar. (P41 – Grupo focal 1)

Nesse sentido, retomamos Marcelo (2009b) quando define que a identidade profissional também envolve o compromisso pessoal do sujeito na construção do eu profissional que evolui ao longo da carreira.

A noção de responsabilidade e compromisso se relaciona intimamente com a próxima característica identitária dos “Professores efetivos” quando enfatizam que é possível promover transformação social através do trabalho docente e da formação universitária, como já colocado anteriormente e abordamos na sequência.

Observamos, então, que ser professor para tais sujeitos confronta o modelo da transmissão de conhecimento pela erudição que é herança das influências jesuíta, francesa e alemã, que embasaram o surgimento da universidade no Brasil (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Os professores investigados evidenciam inquietações e demonstram entender que a universidade pode cumprir um papel que supera as exigências de formação de profissionais

especializados e qualificados, mas que tem o potencial e a responsabilidade de oferecer uma formação que os capacite de criticidade e reflexão sem deixar de desenvolver a dimensão humana que se preocupa com valores e ética, como exemplifica P33:

Acredito na função social da universidade na formação das novas gerações, a inovação, na busca de novos conhecimentos voltados a superar problemas sociais. Formação profissional e pessoal - fundamentada em valores. (P33 – questionário)

Com isso, os docentes do CI 1 compreendem que é preciso ensinar os alunos a pensar, a refletir, entendendo que “A reflexão não aparece espontaneamente: provoca-se, suscita-se, aviva-se na inquietude do estudante. É fundamental, em consequência, iluminar a reflexão teórica sobre as experiências de pré-formação inicial dos docentes” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 53). Entendemos que isso é possível por meio do ensino com pesquisa. Seguindo essa linha de raciocínio, Mizukami (2005) coloca, dentre as estratégias de desenvolvimento profissional e formativo, o incentivo ao processo investigativo.

e) Promover transformação social

A função da educação superior e, consequentemente, da universidade que prevaleceu para os “Professores efetivos” foi a promoção de transformação social e a formação de profissionais conscientes. Os interlocutores da nossa pesquisa evidenciaram uma concepção de universidade atrelada à ideia de instituição social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014) que possui papel de relevância na sociedade contemporânea (CHAUÍ, 2001; SANTOS, 2004; SEVERINO, 2008), como podemos perceber na resposta abaixo:

Contribuir com a construção de conhecimentos que se convertam em melhores condições de vida para os sujeitos na sociedade. É um espaço de formação de lideranças e profissionais que possam atuar nos diferentes âmbitos sociais, capacitados nas dimensões técnicas e humanas. (P3 – questionário)

Assim, observamos, nos discursos dos entrevistados, a concepção de que a educação superior tem como papel transformar a sociedade e formar profissionais que não sejam apenas “técnicos”:

E aí, geralmente, é um discurso demagogo, principalmente quando é proferido por políticos (risos), mas a educação é parte fundamental de um novo projeto de sociedade, seja lá o que for, mas espero que melhor que o atual, e isso é bonito também, porque os desafios são enormes e eu espero continuar fazendo parte. Porque os professores têm esse vício, de repetir o discurso “Brasil para o futuro” como se não houvesse presente [...] Enfim, para ser bem honesto, eu vejo que, realmente, parte desse meu otimismo está sendo inventado fora dos muros das

escolas e universidades. Então, vamos precisar dialogar muito com isso para pensar essa educação que a gente imagina ser a melhor possível, emancipatória, enfim. [...] atualmente, também por conta da questão política, que está envolvido, não só no nosso Estado, mas no Brasil, de compreensão da universidade como um campo de formação pragmática, para atender interesses específicos do mercado de trabalho. E de um mercado de trabalho também com interesses bastante específicos e objetivos. Isso tem intensificado bastante o nosso desafio e confesso que está intersubjetivo, até psicológico, isso também causa uma angústia bastante grande, porque, de algum modo, a sociedade acaba comprando esses discursos de uma instrumentalização do ensino, de uma racionalidade pragmática, e você se sente, às vezes, meio que fazendo um trabalho que tenha uma representação social de uma inutilidade, enquanto que o processo de educação e de ensino, ele não tem resultados palpáveis, concretos, a curto prazo. (P1 – entrevista)

Percebemos, com o excerto do discurso docente acima, a influência das políticas de modo geral na educação, no papel do professor universitário e, conseqüentemente, na construção da identidade profissional, bem como destacou Cardoso (2011). Ainda, é visível que, por um lado, há uma responsabilização dos próprios professores pelo “futuro” do Brasil, e, de outro, a percepção de que há uma desvalorização da profissão, um desprestígio, um mal-estar que repercute de modo negativo no professorado (MOROSINI, 2006). As duas faces contraditórias são descritas por Evangelista e Triches (2015) como oriundas de um conjunto de políticas educacionais dos últimos anos e que podemos analisar seus efeitos colaterais na fala da docente P20:

Desde o dia 29 de abril de 2015 que eu estava naquele episódio triste lá que aconteceu com os professores do Paraná, eu tenho pensado como entrar em sala de aula e dizer "seja professor". Hoje, eu diria para você: o Brasil precisa de professores perigosos, que ensinem a pensar, porque caso contrário, nós viveremos numa escravidão sem fim. A população em geral está de olhos tapados para muita coisa, e a única forma de abrir os olhos das pessoas é a educação. Eu ainda confio nisso. [...] Educação é a única chance de as pessoas não serem exploradas. Se é difícil um país com a educação ruim que nós temos, sem educação alguma ou pior do que ela está, esse país vai ser muito mais exploratório, tanto por outros países tanto pelos governantes que aqui temos. (P20 – entrevista)

Com isso, observamos um sentimento de frustração e de tristeza dos docentes ao relembrem o episódio do dia 29 de abril de 2015 que ocorreu na cidade de Curitiba, Paraná, quando alguns professores grevistas faziam manifestação em prol de seus direitos e foram covardemente feridos pela polícia sob ordens do governador do estado do Paraná, Beto Richa (SILVA; BERNARTT, 2014; BAGIO; PEREIRA, 2018). Esse é um dos episódios que retrata o cenário educacional atual brasileiro, que provoca desconforto, angústia e crise na profissão docente e na formação de professores, pois, como questionaram os formadores pesquisados: como formar professores diante desse contexto de caos? Como motivar os alunos da licenciatura a serem professores se a perspectiva profissional não é nem um pouco atrativa?

Diante do exposto, compreendemos que realizar essa transformação social e conseguir formar sujeitos pensantes na sociedade em que estamos inseridos não é tarefa simples, porque são muitos os fatores envolvidos nesse processo, como podemos confirmar no discurso da professora P43:

Nesse momento específico, eu me vejo com uma responsabilidade muito grande de formação política, identitária e de levar conhecimento para os alunos sobre o que é ser professor e o que isso vai impactar e como isso vai impactar na vida deles. [...] então eu tenho essa responsabilidade grande de levar essa discussão para os alunos e, ao mesmo tempo, exigir cada vez mais deles uma boa formação, porque senão essa questão do notório saber vai nos atropelar, então eu preciso, esse ano específico está sendo bem difícil, as aulas estão sendo pesadas, porque não tenho como tampar o sol com a peneira, tenho que dizer, tenho que debater toda essa situação com os alunos, eles estão bem desestimulados, então está sendo bem difícil. (P43 – entrevista)

Os aspectos identificados nas falas dos professores formadores apontam ainda que, de certa forma, a universidade não está conseguindo cumprir totalmente seu papel e função, indicados por Pimenta e Anastasiou (2014), de instituição social que deveria favorecer a construção e divulgação do conhecimento científico crítico, sustentado pelos três eixos – ensino, pesquisa e extensão –, com vistas ao processo de humanização, o que também foi mencionado por Chauí (2001) e Severino (2002; 2008; 2009).

Além disso, percebemos que, atualmente, as políticas públicas educacionais não têm valorizado a universidade como espaço de construção de conhecimento (CHAUÍ, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), o que é reflexo também da visão da sociedade sobre a universidade que demonstra que tem se apoiado mais em uma racionalidade técnica, instrumental e mercadológica.

f) São conscientes que formam docentes

Os pesquisados da classe “Professores efetivos” se concebem como professores formadores e ressaltam que atuar em cursos de licenciatura é diferente de atuar em cursos de bacharelado, porque o foco da formação do profissional é diferente em cada curso. No caso das licenciaturas, o foco é a formação de professores para a docência. Nesse sentido, P20 discursa sobre essas diferenças:

A única diferença que eu sinto entre ser professora do bacharelado e da licenciatura é como eu abordo o assunto, então existem algumas informações que são relevantes para a turma do bacharelado mais do que para a turma de licenciatura. Outras são relevantes para a turma de licenciatura que não é relevante para a turma do bacharelado. [...] Mas existem informações que eu

procuro analisar que tipo de profissional eu estou formando aqui, nesse curso, nesse curso ele vai ter essa gama de necessidades aqui, então para ele eu vou focar mais isso aqui e, para aquele outro, que é outro curso, outro perfil, eu vou focar outras coisas, mesmo que as informações sejam as mesmas. (P20 – entrevista)

A docente P36 revela que o formador e suas práticas pedagógicas e atitudes são considerados como “exemplo” para os alunos em preparação para o magistério:

[...] tem diferença. Eu acho assim, é uma responsabilidade muito grande, porque eles acabam, em certa medida, tendo você como exemplo, seja positivo ou negativo, eu já tive graças a Deus comentários positivos no decorrer da minha vida, do tipo, “professora, nossa, eu me espelhava em você” [...] entre o bacharel e o licenciado tem que haver essa diferenciação na hora de você ser o formador dele porque o licenciado você está formando para ele ir dar aula sobre aquele assunto. No caso do bacharel, você está formando ele para pensar sobre e resolver problemas ou resolver situações potenciais que apareçam em relação àquele tema. Então, são duas abordagens diferentes, não é a mesma coisa [...] (P36 – entrevista)

Assim, para os pesquisados, ser professor nas licenciaturas exige que se tenha consciência de que se está formando professores, e abordam algumas características que analisam como importantes ao formador.

Em primeiro lugar, está o rol de características que denominamos como significativo elementar “habilidades sociais”¹⁵ que, de modo geral, são características que auxiliam o sujeito nos seus relacionamentos e no convívio. Dentre as mais citadas, destacamos a empatia, a capacidade de diálogo, o saber ouvir e capacidade de oratória.

Logo, os docentes formadores do *Cluster 1* “Professores efetivos” entendem que apenas o conhecimento específico do conteúdo não é o suficiente para a docência universitária (MOROSINI, 2001; CUNHA, 2006; SOARES; CUNHA, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Existem outros saberes e conhecimentos que são importantes e os relacionamos com os saberes atrelados à existência humana, sensibilidade pessoal e social de Pimenta e Anastasiou (2014).

Assim, os professores enfatizam que ser professor é manter relacionamentos saudáveis, principalmente com os alunos, e isso requer o desenvolvimento de características como a empatia, o diálogo constante, o cuidado com o outro, a afetividade que entendemos como uma sensibilidade docente, a qual pode ser “treinada”, “desenvolvida” no sujeito de diferentes formas, uma delas pode ser pelo desenvolvimento profissional docente.

Empatia. Sim, colocar-se no lugar do outro. Tentar sentir o que o outro sente. Explico: se vou preparar uma aula para a Licenciatura, penso: se eu fosse este

¹⁵ O conceito de habilidades sociais é de interesse do campo da Psicologia e tem sido estudado e desenvolvido no Brasil por Almir Del Prette e Zilda A. P. Del Prette, inclusive no que se refere à formação de professores. DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; GARCIA, F. A.; SILVA, A. T. B.; PUNTEL, L. P. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 11, n. 3, 1998.

jovem aluno, como eu desejaria que fosse esta aula? O que eu levaria desta aula? Por que minha aula precisa ser interativa? Além da empatia, a habilidade de saber ouvir. Vivemos num tempo em que as pessoas não têm mais paciência em ouvir os outros... ouvir atentamente é importar-me com a aprendizagem de cada aluno. Há as habilidades de caráter mais didático, tais como a própria organização do contexto da aula, a habilidade de exemplificação, de promover discussões, etc. (P14 – questionário)

Ressaltamos que a empatia também foi mencionada como característica essencial ao docente formador para os pesquisados que se envolveram nos grupos focais:

Gostar de ser professor, honrando a profissão. E o que eu percebo nos meus alunos? Que é ter brilho nos olhos. Professor que tem brilho nos olhos na hora que fala, cativa seus alunos. A capacidade de demonstrar isso também porque muita gente ama, mas, na hora, não consegue passar esse amor, esse entusiasmo, acho que é aquele brilho nos olhos. (P17 – Grupo focal)

Além dessa classe das habilidades sociais, em segundo lugar, os docentes enfatizaram que um formador de professores precisa ter conhecimentos da realidade escolar no sentido de que precisa manter-se envolvido com a educação e a escola de diferentes maneiras, como, por exemplo, com projetos de extensão e intervenção nesses ambientes e contato com professores da educação básica.

Para Mizukami (2005), trata-se dos conhecimentos dos contextos formativos escolares, com isso, os formadores do CI 1 expõem a importância da experiência no magistério, da prática docente, de manter ligação entre escola e universidade, pois, se está se formando professores para atuarem na educação básica, é preciso trazer e aproximar essa realidade para o ensino na formação inicial por meio de uma relação entre teoria e prática, que Pimenta e Anastasiou (2014) denominam de conteúdos de saberes do campo pedagógico mais amplo. E sobre isso, ainda, Hobold e Menslin (2012) e Hobold e Buendgens (2015) colocam que a formação inicial é um espaço privilegiado para problematizar a realidade educacional e produzir e aprender conhecimentos básicos para a prática pedagógica.

Em terceiro lugar, ressaltaram que é preciso que o formador tenha conhecimentos didáticos que inclui conhecer os processos de ensino e aprendizagem, metodologias, buscar inovação e envolver-se com tecnologias de ensino. Para Pimenta e Anastasiou (2014), esses são chamados de saberes didático-pedagógicos. Já Mizukami (2005) destaca que esses conhecimentos fazem parte da aprendizagem da docência, que, conforme Vaillant e Marcelo (2012), corresponde ao ensinar a ensinar.

Podemos notar a presença das características citadas no diálogo do professor abaixo:

Conhecimento específico da área de atuação. Experiência na área formação. Conhecimentos didático-pedagógico. Saber aprender por meio da formação

continuada. Saber ser inovador, criativo, tolerante, ouvir. Estar atento à evolução social em todos os aspectos: científicos, tecnológicos, sociais (mudança dos interesses e comportamentos de nossos alunos). Aprender a trabalhar em equipe, fazer com que os alunos aprendam a trabalhar em equipe. Compartilhar conhecimentos com os outros e principalmente não ser o dono da verdade. Ter cultura, pois isto possibilita estabelecer relações entre os conhecimentos da sua área de atuação, seu desempenho profissional ligado ao dia a dia do indivíduo, possibilitando a transposição didática. (P38 – questionário)

Compreendemos que, para que o professor desenvolva os diferentes saberes que circundam a prática do formador, é necessário e essencial que ele se profissionalize, tendo em vista a preparação frágil que se tem para a docência universitária (BATISTA; BATISTA, 2002; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014) pois, como explicitou Cunha (2006), as dificuldades e os obstáculos que os professores enfrentam cada vez menos estão relacionados com o domínio de conteúdo, embora esse seja primordial a qualquer professor.

4.1.2 *Cluster 2*: “Professores mistos”

Na Tabela 8, explicitamos o perfil dos 10 professores que constituem o *Cluster 2*, o qual denominamos como “Professores mistos”, por ter agrupado docentes efetivos (70%) e colaboradores (30%), demonstrando a primeira diferença em comparação com o *cluster* anterior, em que ficaram apenas docentes efetivos.

O grupo é composto, em sua maioria, por professores homens (60%) das áreas exatas e da saúde (Setor de Ciências Exatas e Naturais e Setor de Ciências Biológicas e da Saúde), com os respectivos departamentos Educação Física e Matemática e Estatística. Vale ressaltar que os docentes entrevistados desse *cluster* pertencem exclusivamente à área de exatas e naturais dos cursos de Matemática, Geografia e Química.

Uma característica que julgamos importante que se assemelha ao grupo dos “Professores efetivos” está no tempo de atuação magistério superior, de 6 a 15 anos, revelando que também é um grupo que possui experiência de trabalho significativa e isso pode ser uma variável que contribui para a análise identitária dos professores formadores de docentes da UEPG.

Tabela 8 - Perfil socioprofissional dos professores do Cluster 2

Variáveis	Subcategoria	Nº sujeitos	%
Gênero	Feminino	4	40
	Masculino	6	60
Titulação	Mestrado	1	10
	Doutorado	5	50
	Doutorado em andamento	4	40
Tempo de magistério no ensino superior	Menos de 1 ano	1	10
	De 1 a 5 anos	1	10

continua

Variáveis	Subcategoria	Nº sujeitos	%
	De 6 a 15 anos	5	50
	De 16 a 27 anos	3	30
Departamento de lotação	DEBIO	1	10
	DEDUFIS	3	30
	DEGEO	1	10
	DEMAT	3	30
	DEMET	1	10
	DEQUIM	1	continua
Regime de trabalho	40 horas semanais	4	
	TIDE	6	60
Enquadramento funcional	Professor Efetivo	7	70
	Professor Colaborador	3	30
	Totais	10	

Fonte: A autora (2018).

De modo sucinto, o Quadro 15 coloca os significantes mais elementares dos “Professores mistos” e, na próxima seção, nos dedicamos à análise daqueles que se realçaram com frequência mais expressiva para identificar as características pertinentes à identidade do professorado desse conjunto de sujeitos, especialmente procuramos abordar as características que diferenciam do Cl 1 e Cl 3.

Quadro 15 - Síntese dos significantes mais elementares do Cluster 2

Variável/Categoria	Cód.	Significantes mais elementares	Frequência/Mean
Enquadramento funcional	A15	Professor efetivo	70
	B15	Colaborador	30
Sector do conhecimento	B13	Exatas e Naturais	60
	A13	Biológicas e da Saúde	40
Departamento de lotação	C14	Educação Física	30
	G14	Matemática	30
Inserção na docência universitária	D1	Iniciaram na DU como professores temporários	50
	E1	Iniciaram como efetivos	40
	C1	Encontravam-se relacionados com alguma IES	30
	A1	Sempre quis ser DU	30
	B1	Já eram professores de outros níveis de ensino	30
Função do ES	A2	Promover transformação social	50
	B2	Formação profissional consciente	50
Desafios que o professor do ES enfrenta	D3	Falta de preparação dos alunos	40
	C3	Desinteresse dos alunos	30
	E3	Falta de infraestrutura e condições de trabalho	30
Características ou habilidades importantes para o professor formador	D4	Conhecimento didático	50
	F4	Ter conhecimento da realidade escolar	30
	A4	Ser pesquisador	20
	C4	Habilidades sociais	20
	G4	Capacidade crítica reflexiva	20
	I4	Ter consciência de sua função	20
O que espera dos alunos que está formando	C5	Profissionais realizados e felizes	90
	B5	Profissionais engajados em melhorias	40

Variável/Categoria	Cód.	Significantes mais elementares	continua
		sociais	
Formação continuada e desenvolvimento profissional docente	B6	Eventos	60
	C6	Cursos	50
	D6	Envolvimento com pesquisa	50
	A6	Leitura e estudos	20
	E6	Autoformação	20
Diferenças entre lecionar nos cursos de licenciatura e nos cursos de bacharelado	C7	Público-alvo diferente	40
	D7	São muito semelhantes	30
	A7	A atuação do profissional licenciado é diferente da atuação do bacharel	20
	B7	Foco da licenciatura é o ensino	continua
Motivações na escolha pela docência no ensino superior	H8	Lecionar para adultos	40
	D8	Oportunidade de desenvolvimento intelectual	30
	G8	Formar cidadãos críticos	20
	I8	Ter estabilidade/condições de trabalho	20
Significado/sentido da profissão	E9	Satisfação/identificação	70
	B9	Compromisso e responsabilidade	20
	F9	Aperfeiçoamento profissional	20
Ser professor	C10	Aprendizagem contínua	50
	D10	Formar profissionais/ensinar	30
	A10	Profissão importante para a sociedade	30
Se considera formador	A11	Sim	90
Pesquisa e extensão	A12	Pesquisa	50
	C12	Não no momento	40
	B12	Extensão	20

Fonte: A autora (2018).

4.1.2.1 Características identitárias dos professores formadores do *Cluster* 2: “Professores mistos”

Analisando a árvore hierárquica/dendrograma de organização dos *Clusters* da Figura 9, procuramos compreender quais eram as características que diferenciam e separam os professores P32, que está no *Cluster* 1, e o P27, que está no *Cluster* 2, pois, no referido dendrograma, esses professores estão lado a lado, ou seja, correlacionados, o que quer dizer que apresentam muitas semelhanças. Entretanto, mesmo possuindo distância próxima, cada um pertence a um cluster diferente.

Verificamos que ambos os professores citados são homens, estão cursando o doutorado, possuem TIDE. Contudo, P32 é docente efetivo, atua no Departamento de Geografia, tem 33 anos de experiência no magistério superior, enquanto que o P27 é colaborador, da área da Biologia, e é ingressante no magistério superior, com menos de um ano de experiência. Desse modo, consideramos que o regime de trabalho e o tipo de vínculo com a instituição foram os significantes que determinaram a separação entre os *Clusters*.

A partir do exposto, elencamos as seguintes características que delimitam o agrupamento docente organizado no *Cluster 2*:

- a) Dividem-se em docentes efetivos e colaboradores;
- b) Motivação pela docência universitária está em trabalhar com adultos e na possibilidade de desenvolvimento intelectual;
- c) Ser professor é uma constante descoberta de si/representa experiência de autoconhecimento;
- d) Preocupam-se com a formação de base dos alunos que chegam à graduação;
- e) Criticam o antagonismo entre disciplinas específicas e pedagógicas;
- f) Afirmam ser imprescindível que o formador tenha consciência que forma docentes.

a) Regime de trabalho e vinculação institucional: professores efetivos e colaboradores

O grupo de “Professores mistos” possui uma amostra considerável de pesquisados que está cursando pós-graduação *stricto sensu*, doutorado ou já concluiu e, por ser um *locus* privilegiado de realização de pesquisa, analisamos que 50% dos professores declararam estar envolvidos com pesquisa. Em contrapartida, 40% elencaram que não estão envolvidos com pesquisa e extensão, só ensino.

Esses dados revelam, mais uma vez, que o tipo de vinculação e o regime de trabalho que o professorado possui com a universidade é importante e, muitas vezes, determinante da maneira como o docente irá desenvolver a relação entre ensino, pesquisa e extensão (MOROSINI, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Os dados mostram ainda que o empenho dos docentes pesquisados em investir em sua formação continuada é maior do que as dificuldades que enfrentam em seu cotidiano, como, por exemplo, a falta de tempo mencionada por alguns e os desafios da profissão. Ilustramos isso com o fragmento do discurso de um docente colaborador do curso de Geografia:

[...] eu faço doutorado, eu dou 23 aulas por semana, eu trabalho em escola, eu tenho orientação, eu tenho pesquisa e tenho extensão e dou aula inclusive no sábado, e ainda assim eu consigo me atualizar, daqui a pouco eu vou lá para o curso de didática para poder descobrir coisas novas que eu ainda não conheço, ratificar coisas que eu já sei, debater e trocar experiências. Então, eu penso que a falta de tempo é muito relativa. E aí eu descobri que eu não quero ser esse tipo de pessoa que só repete, eu quero ser essa pessoa que vai descobrindo caminhos, abrindo portas [...] (P6 – entrevista)

Desse modo, observamos no Cl 2 que os docentes não abordaram nas entrevistas a questão da pesquisa e sua relação com o ensino e a extensão, com isso, concluímos que não possuímos elementos suficientes para afirmar como compreendem as três atividades. Entretanto, podemos afirmar que o fato de os sujeitos da investigação terem afirmado, em sua maioria, que estão envolvidos com o ensino e a pesquisa demonstra uma articulação insatisfatória, uma fragmentação daquilo que deveria, dentro da universidade, conduzir a docência universitária (CUNHA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014) e ratifica que a tradição brasileira é de priorizar o ensino (SEVERINO, 2002).

Prevalece a visão de universidade destacada por Moraes (1998) de que é espaço de construção/produção de conhecimento e corrobora com a ideia de Severino (2002) de que o trabalho na universidade deve amparar-se pela pesquisa. Contudo, não temos condições de analisar como é essa concepção de pesquisa para os nossos docentes do Cl 2.

b) Motivação em trabalhar com adultos e na possibilidade de desenvolvimento intelectual

Notamos que a motivação dos “Professores mistos” para atuar na docência universitária está no fato de trabalhar com o público adulto, na representação de que o magistério superior oportuniza o desenvolvimento intelectual e ainda na compreensão de que existe uma “liberdade” maior para se expressar e ensinar, como exemplificamos com a resposta abaixo:

Minha escolha fundamenta-se no interesse pelo conhecimento, liberdade de expressão e de filosofia de vida, a qual encontrei com a docência no ensino superior. (P28 – questionário)

Sobre isso, o professor P30 ressalta:

Eu acho que é principalmente essa liberdade que você deve ter para ensinar a pensar. Então, eu acho que é o principal ponto que pode, que ajuda a distinguir essa profissão, que é professor universitário, que é a que nós precisamos ter liberdade de agir, liberdade de se relacionar com o aluno, liberdade de se relacionar com nossos colegas para que a gente consiga influenciar positivamente na construção do pensamento. [...] é uma característica que eu encontrei no ensino universitário e que não tinha essa característica no ensino fundamental onde eu trabalhei por cinco anos. (P30 – entrevista)

Inferimos que a liberdade a que se refere os professores está relacionada com a noção de autonomia no trabalho docente, que é “maior” no ensino superior e advém da representação de que o docente universitário possui um *status* mais elevado em nossa

sociedade em detrimento do professor da educação básica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Isso se alia, ainda, a uma ideia de que o docente do nível superior possui o notório saber, dando a entender que é um profissional que já sabe tudo, por isso, muitas vezes, não se abordam, em sua formação, as questões sobre o ensinar, em defesa dessa “autonomia” (FERENC; MIZUKAMI, 2005).

Além disso, para esses docentes, ser professor é estar sempre aprendendo, estudando e crescendo intelectualmente, o que demonstra a compreensão de que ser professor é um processo continuado de autoformação (MIZUKAMI, 2005) e nos remete à próxima característica:

c) Ser professor é uma constante descoberta de si

Constatamos que, para esse agrupamento de docentes, ser professor é uma satisfação e um movimento constante descoberta de si, de aprendizado, como ilustra a P4:

[...] ser professora, assim, bom, eu acho que é algo assim que é uma paixão. Eu acho que você assim começa a se descobrir. Quando eu comecei a fazer a minha licenciatura em Matemática, não era o que eu queria [...] comecei a dar aulas, entrei em sala de aula, então, eu descobri que eu gosto disso, é isso que eu quero fazer [...] acabei me descobrindo, embora não era o que eu queria, foi assim que eu me descobri como ser professor. E eu gosto muito de trabalhar com os alunos, eu gosto de ser professora, é você se descobrir o tempo todo, a aprender, a gente aprende constantemente, a gente está sempre aprendendo, é uma troca, né? (P4 – entrevista)

É possível concluir que os “Professores mistos” se satisfazem com sua profissão, para a qual exprimem um significado simbólico de constante crescimento e autoconhecimento. Nesse sentido, há a compreensão de que, para ser professor, é preciso “estar aberto” para aprender constantemente, como destaca Marcelo (2009b), essa é uma das características importantes para o desenvolvimento profissional docente, bem como explicita Imbernón (2011) que, quando o professor procura aperfeiçoamento, ele busca melhorias em vários aspectos importantes à profissão.

Sobre isso, Nóvoa (1995) colocou que uma das dimensões do DPD é a pessoal, a qual exige investimento para construir um trabalho criativo e livre a respeito da sua trajetória, buscando caminhos para alcançar projetos futuros, o que, para Dubar (2005), refere-se à dimensão biográfica da identidade.

Com relação a essa “descoberta de si”, o docente P28 explicita, em seu discurso, que o professor precisa ter “mente aberta”, não pode “fechar-se em caixinhas” ou contentar-se com a verticalização do conhecimento:

[...] geralmente a especialização muito direcionada que a gente tem geralmente no ensino superior [...] a formação vertical, essa especialização é necessária no nível universitário, mas eu nunca consegui, e isso é uma questão minha, eu também queria a formação horizontal [...] E essa identidade minha, de me envolver com áreas que eu consiga, por exemplo, trabalhar os aspectos técnicos [...] e conseguir transformar isso numa proposta didática [...] o professor universitário não poder mais se fechar [...] dentro da caixinha dele. Tem um professor que brinca com isso na palestra dele: tem o sujeito que vai lá e tá com dor no ouvido esquerdo e chega lá para o médico e ele diz, eu só trato do ouvido direito. Esse formato da caixinha do professor universitário que antes era necessário, desejável e ainda é, eu acho que hoje, nesse mundo que a gente vive, nos problemas globais que a gente enfrenta [...] tem que estar transitando em várias áreas. [...] uma formação mais ampla, então, essa identidade do professor universitário eu vejo assim, hoje é muito mais de estar aberto, às vezes não ser a área que ele mais entenda, especialista, mas estar buscando cada vez mais interagir para que, dentro dessa formação, ele consiga atender também o sujeito que ele está formando porque aquele sujeito não vai conseguir resolver os problemas que depois vão sair na vida dele nessa sociedade com caixinhas determinadas, não está mais fechado nessa coisa mais restrita. (P28 – entrevista)

A partir dessa fala, observamos que tais professores formadores revelam ser importante que o professor universitário, tendo como uma de suas atribuições principais a pesquisa, busque ter os denominados como “conhecimentos horizontais”, que vão além da especificidade de suas investigações ou área específica, estes chamados como “conhecimentos verticalizados”, pois referem-se à ideia de que o sujeito é especialista “profundo” de um determinado tema, dominando tudo a respeito dele e voltando suas pesquisas para isso. Analisamos que a própria estrutura e o funcionamento da pós-graduação colabora para isso na medida em que enfoca na formação do pesquisador e não do professor universitário (SOARES; CUNHA, 2010).

Assim, há a compreensão dos docentes pesquisados de que é extremamente importante que o professor pesquisador formador tenha domínio da sua área de especialidade, entretanto, ele ainda precisa buscar conhecimentos mais “abrangentes”, que envolvam a educação, a didática, os conhecimentos socialmente construídos e que precisam ser assimilados, apreendidos pelos seus alunos, futuros atuantes do magistério.

Sobre isso, atrelamos a ideia mencionada acima pelo P28 de que o professor não pode “fechar-se em caixinhas” com a perspectiva de Mizukami (2005), ao destacar que o formador de docentes necessita construir uma base de conhecimentos que envolva: conhecimentos dos conteúdos escolares, dos contextos formativos escolares, do processo de ensino e

aprendizagem, pedagógico do conteúdo e ainda sobre as políticas educacionais e as teorias que as embasam. Portanto, para que se construa essa base de conhecimentos, é preciso que o próprio sujeito compreenda que só domínio de conteúdo especializado não é o suficiente na docência universitária e, sobretudo, para a formação de futuros docentes.

Reforçamos essa característica com o fragmento do discurso da professora P4 no encontro do grupo focal quando refletia sobre as características do professor formador:

Ser humilde e saber que não há como saber tudo, que as ideias e conceitos se reinventam. Que o professor não é o dono da verdade. Está constantemente aprendendo. Estar aberto a olhar a docência sobre outra ótica, aberto a tentar novas práticas. Olhar o aluno como igual, que muitas vezes a dúvida de um aluno pode ser uma forma de despertar a forma como você vê. Não ser acomodado, sair da zona de conforto. Buscar, pesquisar e conhecer o que interessa ao aluno, para tornar o ensino-aprendizagem mais atrativo, como, por exemplo, o uso de TIC em sala. (P4 – Grupo focal 1)

Relacionada a essa preocupação com o conhecimento, adentramos na próxima característica de identidade revelada pelos docentes do Cl 2.

d) Preocupam-se com a formação de base dos alunos que chegam à graduação

Outra diferença importante que se evidencia no Cl 2 e que não emergiu com frequência significativa no Cl 1 e no Cl 3 está quando os professores mencionam sua preocupação com a falta de preparação dos alunos no que se refere a conteúdos básicos, quando ingressam na graduação, alegando uma “defasagem” cognitiva e intelectual dos acadêmicos advinda da educação básica e também a falta de interesse, motivação e até “maturidade” sobre a escolha profissional, como podemos observar nas respostas seguintes dos professores do curso de Licenciatura em Matemática, P4 e P30, ao enfatizarem:

[...] hoje, nos cursos de licenciatura, existe uma grande evasão [...] quando os alunos chegam na graduação eles vêm com uma base muito fraca do ensino médio. A gente vê alunos, trabalhei nos primeiros anos com cálculo e eles falam "Ah, eu nunca vi uma matriz na vida. Nossa, números complexos então, nem se fala!". [...] quando chegam aqui a gente vê que eles têm uma defasagem de conteúdo matemático muito alta. [...] E aí acontece essa evasão. Pela falta de base e também porque ele escolhe o curso por ter uma baixa procura, porque hoje em dia as licenciaturas não são atrativas, né? "Ah, eu queria fazer uma engenharia, mas como a concorrência estava alta, então eu coloquei como segunda opção matemática". E também naquela mesma ideia que eu tive há vários anos atrás de que eu elimino umas matérias e vou para engenharia (risos). Aí tem um choque quando entra, isso acaba que desmotiva [...] (P4 – entrevista)

Bom, no momento que os alunos entram na universidade e passam a ser nossos alunos, o que que a gente tem feito? A gente tem trabalhado da melhor forma

possível para sanar todas as dificuldades matemáticas deles, para sanar todas as dificuldades de base deles (P30 – entrevista)

Nesse sentido, alguns dos professores pesquisados citaram que observam com frequência que os licenciandos não apresentam conteúdos ou conhecimentos que são esperados deles, o que dificulta o trabalho docente. Diante disso, os cursos estão fazendo um trabalho coletivo de discussões e pesquisas para conhecerem quem são seu público, a fim de adequar e reformular as propostas curriculares dos cursos, buscando se adaptar a essa realidade, pois, como ressalta Krasilchik (2009), é necessário que o professor conheça seu alunado a fim de buscar realizar um trabalho que seja mais adequado a eles. Isso implica conhecer suas dificuldades de aprendizagem também.

Os “Professores mistos” concebem que os estudantes são uma parte significativa do trabalho docente, ou seja, é para o aluno que o docente destina seu trabalho, há a concepção de que o processo de ensino e aprendizagem é uma construção conjunta entre professor e alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Portanto, é imprescindível que os professores conheçam quem são seus alunos, seus saberes e necessidades para que possam organizar situações de aprendizagem e planejar o ensino que seja adequado ao seu público.

Sobre conhecer os alunos, o docente do curso de Matemática P30 relata que, no ensino superior, é mais fácil do que quando se é professor no ensino fundamental:

Então, lá no ensino fundamental, você trabalha com muitos alunos, você muitas vezes passa o ano todo e não consegue saber o nome de todos os seus alunos, quanto mais saber alguma coisa deles. Na universidade, no ensino universitário, nós temos alunos, não estou dizendo em uma turma, mas nós temos menos turmas, então, menos alunos no total. Então, você consegue identificar os seus alunos, você consegue realmente conhecer um pouquinho dos seus alunos ao final de um ano. E isso também ajuda com que você consiga ter essa liberdade de agir com eles, de passar o tipo de conhecimento específico que você precisa passar para eles durante o ano letivo, mas também te ajuda a verificar se o processo de ensino que você está usando, a médio prazo e longo prazo, realmente influencia na construção do pensamento do aluno. [...] E isso é uma coisa que é muito difícil no ensino básico pela quantidade de alunos, pelo pouco tempo que o professor tem em sala de aula, e no ensino superior isso é possível. Então, você tem essas duas coisas, a liberdade de você agir, você tem uma liberdade maior no ensino universitário e a possibilidade de você realmente acompanhar o desenvolvimento dos seus alunos. (P30 – entrevista)

Dessa forma, verificamos que os alunos constituem dimensão importante da docência e da sua motivação, como elencou Marcelo (2009a), como constante da identidade docente. Isso corrobora com o explicitado por Pimenta e Anastasiou (2014) de que uma das disposições da tarefa de ensinar consiste em buscar conhecer o universo cultural e cognitivo do alunado para desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Também é coerente com Mizukami (2005), quando afirma que os conhecimentos relacionados com os contextos em que se inserem e o pedagógico de conteúdo, além de outros, são essenciais para a aprendizagem da docência.

Atrelada a essa preocupação com o alunado, o professor reflete sobre a formação de professores:

[...] talvez a gente não esteja formando bons professores em número suficiente. Basta ver nossos cursos de licenciatura, por exemplo, eu estou inserido na licenciatura em Matemática, presencial e à distância, nós temos relativamente bastante alunos na entrada e pouquíssimos alunos na saída. Então, nós temos muita perda de alunos durante o processo e isso acarreta, e, basicamente, acontece isso nas exatas, na química eu vejo também vejo isso, licenciatura em física, em matemática, nós temos a formação de poucos alunos, se você vai comparar com o investimento feito e com a quantidade de professores que nós poderíamos formar (P30 – entrevista)

No mesmo sentido, o P30 expressou-se da seguinte forma no grupo focal:

[...] embora a gente trabalhe com turmas grandes, eu acredito na individualização do aluno, que com isso a gente consegue ganhar o aluno, consegue passar a nossa, o que quer que seja que estejamos querendo ensinar para eles e com essa individualização do aluno a gente consegue o que essa criança está fazendo para esse adulto, que é olhar, prestar atenção. Então, a gente consegue abrir a barreira para transmitir a mensagem. Eu vejo aqui nessa mensagem a importância da individualização do receptor da mensagem para que a mensagem seja transmitida, e, além disso, a gente nota que nessa imagem a relação de carinho de ambas as partes e o que eu coloquei aqui é “ver” o outro enquanto indivíduo. E, a partir dessa percepção, promover situações, vivências e experiências que o ajudem (o outro) a desenvolver pelo menos dois tipos de habilidades: a técnica específica e a empatia. [...] para que consiga perceber as belezas que têm ao nosso redor [...] (P30 – Grupo focal 2)

Notamos que há uma preocupação que ronda os docentes dos cursos de licenciatura das áreas exatas com relação ao aluno que está nos cursos de licenciatura, como ele chega em termos de “bagagem” de conhecimentos e se ele vai permanecer no curso. Essa preocupação não se sobressaiu nos discursos dos docentes das outras áreas de conhecimento, logo, ressalta-se que é uma característica peculiar da área.

e) Criticam o antagonismo entre disciplinas específicas e pedagógicas

Extremamente atrelada às características mencionadas anteriormente, destacamos a presente, a qual aborda o antagonismo entre as disciplinas específicas das áreas de conhecimento e as disciplinas pedagógicas de que se compõem os currículos dos cursos de licenciatura em geral.

A respeito da formação de professores, os docentes entrevistados também ressaltaram que os cursos de licenciatura não têm formado bons professores e isso pode ser em decorrência do antagonismo que ainda existe entre disciplinas específicas e as pedagógicas e, em face disso, a falta de compreensão das diferenças entre atuar em cursos de bacharelado e licenciatura:

[...] quando você termina sua graduação, você não está preparado para ir para uma sala de aula. Eu falo isso até pela minha própria formação, que eu realmente não saí preparada. E era aquela coisa assim de você fazer várias disciplinas, você ter um conhecimento vasto, mas na hora de você saber como usar aquilo, ficava sem respaldo. E o que a gente vê hoje na licenciatura aqui na UEPG, eu acho que em termos nacionais, é mais ou menos isso que acontece. Havia ainda, ainda há, né? O problema do conflito entre a licenciatura ter muito viés de bacharelado. Ainda existe a parte de muitas disciplinas mais específicas carregarem os currículos das licenciaturas. Também falta essas disciplinas de prática. [...] o nosso curso não está preparando o nosso aluno para ser professor. As licenciaturas não preparam o aluno para ser um professor na escola. (P4 – entrevista)

O que a docente P4 quer dizer é que, muitas vezes, o docente que atua em cursos de licenciatura não se considera formador de professor e assume seu papel docente como se fosse atuante em cursos de bacharelado. Isso implica em posturas diferentes. O professor nas licenciaturas precisa compreender que existem conhecimentos que são pertinentes à formação de professores que ele precisa abordar e que não é interessante àquele aluno que não será professor.

O docente P6 e a mesma professora P4 entrevistada ainda complementam:

Eu acho que a sua postura na licenciatura é totalmente diferente porque no bacharelado você tem que trabalhar a Matemática como técnica e ele vai trabalhar aqueles conteúdos e ele vai usar aqui como ferramental... então você tem que trabalhar diferente. Já na licenciatura ele vai ser um professor, tem que ter mais traquejo de saber como trabalhar aquele conteúdo porque não basta apenas ele saber. É bem diferente. É gritante. (P4 – entrevista)

[...] eu trabalho em um curso de Licenciatura em Geografia e trabalho no curso de Bacharelado em Geografia. Eu sei o que deverá fazer um bacharel depois de formado, não só no que diz a letra da lei, mas por ter experimentado isso. Eu sei o que faz um licenciado em geografia, não só porque diz a letra da lei, mas também por ter experimentado isso. [...] É lógico que as minhas práticas vão ser orientadas de formas distintas, porque são profissionais com orientações distintas, com desejos distintos. (P6 – entrevista)

Outra peculiaridade das áreas exatas do conhecimento que emergiu nos discursos docentes e se relaciona com o já exposto refere-se ao que P28 denomina como “química dura” e “química mole”. Essas expressões remetem-se a: a primeira aborda a exatidão, por exemplo, dos cálculos, daqueles conhecimentos, conteúdos que não se modificam, são consistentes; já a segunda abrange conhecimentos que são maleáveis, relativos, como seria próprio da educação,

do ensino de química, em que não é possível generalizar um determinado conteúdo sem considerar algumas variáveis como o contexto, os alunos, etc.

Eu acho que os dois lados, um mete o pau no outro, eu achava que era o pessoal da química dura que falavam que ensino não é pesquisa, quantas vezes já ouvi isso na minha época de formação. Quem pesquisa em ensino não é pesquisa, é moleza. Eu acho muito mais difícil fazer pesquisa em ensino do que o ter o resultado exato que é exato, em ensino você tem que ler muito, ter muito referencial para defender a sua, aquilo que você defende aqui... você tem que saber muito a respeito dele né? Diferente de eu falar que fiz uma análise ali que deu dois e vai ser dois no mundo inteiro. [...] dessa perspectiva de humildade... assim, depois que eu vim, fiquei bastante decepcionado, também comecei a perceber que é a mesma coisa. Ninguém é humilde, todo mundo, o professor universitário no Brasil tem muito essa ideia de empáfia, de muita prepotência, de muito eu sou melhor, todo mundo acha que é o melhor e isso acontece mesmo e aí é um ego maior que o outro, ninguém lá eu não vou falar para ele, vou pedir para ele uma opinião, como que eu devo dar uma aula, eu sei dar uma aula ótima. [...] mesmo que você sabe tudo, todo ano você reprova 99%, é culpa dos alunos. Todo ano? Alguma coisa está estranha, alguma coisa está errada aí. É legal, vejo professores quando tem esse contato com a área como muda, é legal assim o professor da Química que, de repente, conversa com o professor de ensino e o de ensino propõe alguma coisa, coisa pequena, por exemplo, uma licenciatura quando vai preparar um seminário, fazer um experimento, vai falar sobre um como que eu posso usar conhecimento em uma aula lá no ensino médio, só uma coisa assim. (P28 – entrevista)

Nesse sentido, o docente demonstra insatisfação com essa separação que muitos fazem da Química, como se a vertente das “exatas” fosse melhor ou superior do que a vertente do “ensino de química”. Trata-se de uma característica que se sobressaiu nesse *cluster*, demonstrando que é algo que precisa ser abordado e trabalhado na formação de professores.

A próxima característica identitária dos docentes desse agrupamento refere-se à importância de o formador ter consciência de que forma professores e isso se relaciona com o já exposto sobre a dicotomia que se faz presente entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, portanto, os pesquisados compreendem a importância da articulação entre ambas para que se formem melhores professores.

f) É imprescindível que o formador tenha consciência que forma docentes

Ainda observamos que, no *Cluster 2*, os professores se consideram como formadores de docentes e compreendem que é imprescindível que os formadores tenham consciência que formam futuros atuantes do magistério.

Assim, elencam como habilidades importantes para esse profissional: saberes didático-pedagógicos e conhecimento da realidade escolar.

Sobre os saberes didáticos, verificamos que, para os “Professores mistos”, envolvem metodologias diferenciadas, tecnologia e inovação, conhecimento sobre o processo didático

que engloba o ensinar, aprender, pesquisar e avaliar e também conhecer os seus alunos. E, em segundo lugar, também colocam que é importante o conhecimento da realidade escolar, ter experiência na docência.

Dinâmica, inovação nas aulas, aprendizado de mídias eletrônicas, se modernizar.
(P8 – questionário)

[...] eu vejo uma questão no que diz respeito a colegas de profissão que são professores, mas nunca atuaram, não sei se você está me entendendo? Eles são formadores de docentes, mas eles nunca tiveram a experiência de estar numa sala de sexto ano, sétimo ano, oitavo ano, com trinta e dois alunos na sua primeira aula da vida. [...] pesa muito porque isso vai, é uma forma, lógico, tem outras experiências que também são válidas, mas acho que essa experiência, a gente não tem como deixar ela de lado. (P6 – entrevista)

Complementando o que os docentes pesquisados escreveram no questionário, destacam na entrevista que, ao professor, é necessário ter formação específica, mas que só o conhecimento “verticalizado”, como já abordamos nas características anteriormente discutidas.

[...] tem muita gente com título, mas tem muito pouca gente com competência [...] nós temos uma tentativa de horizontalizar no curso de graduação de que o aluno possa experimentar o docente em formação, especialmente, possa experimentar várias áreas, vários setores do seu campo de conhecimento, a partir do momento que ele vai para uma pós-graduação, por exemplo, a tendência é que ele verticalize. E os professores estão comentando cada vez mais só isso e, assim como eu, você sabe que ir para uma sala de aula você nem sempre vai dar aula do que você verticalizou, na maioria das vezes, você vai dar aula de coisas que você nem imaginava que você daria. (P6 – entrevista)

[...] a formação vertical, essa especialização é necessária no nível universitário, mas eu nunca consegui, e isso é uma questão minha, eu também queria a formação horizontal [...] então eu acho que a necessidade no mundo hoje, aí é minha visão, dessa do professor universitário não poder mais se fechar dentro da caixinha dele [...] Esse formato da caixinha do professor universitário que antes era necessário, desejável e ainda é, eu acho que hoje nesse mundo que a gente vive, nos problemas globais que a gente enfrenta [...] esse professor tem que estar transitando em várias áreas. [...] essa formação é uma formação mais ampla, então, essa identidade do professor universitário eu vejo assim hoje é muito mais de estar aberto, às vezes não ser a área que ele mais entenda, especialista, mas estar buscando cada vez mais interagir para que, dentro dessa formação, ele consiga atender também o sujeito que ele está formando, porque aquele sujeito não vai conseguir resolver os problemas que depois vão sair na vida dele nessa sociedade com caixinhas determinadas [...] (P28 – entrevista)

Severino (2009) destaca que o ensino não pode acontecer de maneira espontânea, ou seja, improvisada, mesmo quando há domínio pleno do conteúdo a ser ensinado e experiência docente. Assim, torna-se imprescindível que sejam organizadas situações didáticas, que haja planejamento do trabalho pedagógico.

A habilidade didática que os professores formadores colocaram como importante vai contra a concepção que prevaleceu há muito tempo e ainda prevalece no imaginário

social/cultura docente de que o professor universitário não necessita de outros saberes além do domínio de conteúdo e que ele aprende fazendo, o que, para Ferenc e Mizukami (2005), se justificava e se apoiava na noção de que tal professor não precisaria de outros conhecimentos porque tem “autonomia”.

A questão da experiência foi ressaltada por esses participantes da pesquisa, assim como emergiu no C1 1. É importante ressaltar que não se trata de qualquer experiência, uma experiência por ela mesma, sem reflexão pode não prover aprendizagem da docência, dito de outro modo, não é qualquer prática e olhar sobre ela que promove aprendizagem (FERENC; MIZUKAMI, 2005).

Assim, é notório que os professores do *Cluster 2* entendem que existem outros tipos de saberes que também são relevantes ao docente universitário; e, ainda, o professor de Licenciatura em Química P28 reitera *“ter conhecimento em Química para dar aula é necessário, mas não é o suficiente, a gente precisa das estratégias, estar atualizado buscando a relação ensino-aprendizagem [...]”* (P28 – entrevista).

Complementa o formador P30 no grupo focal, explicitando uma das características que analisa como importante ao formador:

*[...] capacidade de expressar múltiplas formas de uma mesma linha de raciocínio
[...] uma forma de falar você atinge uma pessoa, se você consegue falar a mesma coisa com formas diferentes, com expressões diferentes, com jeitos diferentes, você vai conseguir atingir essa, aquela ou aquela outra. (P30 – Grupo focal 2)*

4.1.3 *Cluster 3*: “Professores colaboradores”

O terceiro cluster possui a amostra de 9 docentes e, como podemos verificar na Tabela 9, são todos temporários, por isso os denominamos como “Professores colaboradores”.

Tabela 9 - Perfil socioprofissional dos professores do Cluster 3

Variáveis	Subcategoria	Nº Sujeitos	%
Gênero	Feminino	4	44,4
	Masculino	5	55,5
Titulação	Mestrado	1	11,1
	Doutorado em andamento	8	88,8
Tempo de magistério no ensino superior	De 1 a 5 anos	3	33,3
	De 6 a 15 anos	6	66,6
Departamento de lotação	DEARTES	3	33,3
	DEED	1	11,1
	DEHIS	2	22,2
	DEMET	1	11,1
	DEPED	2	22,2
Regime de trabalho	20 horas semanais	2	22,2
	40 horas semanais	6	66,6

	TIDE	1	11,1
Enquadramento funcional	Professor Efetivo	0	0
	Professor Colaborador	9	100
	Totais	9	

Fonte: A autora (2018).

Constitui um grupo em que há uma mescla de homens e mulheres e, assim como nos agrupamentos apresentados anteriormente, tem experiência na docência universitária que varia de 6 a 15 anos, mas também existem professores ingressantes na carreira e docentes com vínculo de 20 horas semanais, características que não se sobressaíram nos Cl 1 e Cl 2, em que há prevalência de docentes com maior tempo de magistério superior e basicamente só vínculo de 40 horas semanais.

O Quadro 15 explicita os significantes mais elementares que caracterizam os “Professores colaboradores”, acompanhados de sua frequência. Do mesmo modo como fizemos com os outros grupos, abordaremos na sequência as características que identificamos como pertencentes à identidade desses docentes e destacaremos alguns pontos divergentes e convergentes em comparação com os *Clusters* anteriores.

Quadro 15 - Síntese dos significantes mais elementares do Cluster 3

Variável/Categoria	Cód.	Significantes mais elementares	Frequência/Mean
Enquadramento funcional	B15	Colaborador	100
Sector do conhecimento	C13	Humanas, Letras e Artes	100
Departamento de lotação	B14	Artes Visuais e Música	33,3
	E14	Departamento de Pedagogia	22,2
	K14	Departamento de História	22,2
Inserção na docência universitária	D1	Iniciaram na DU como professores temporários	44,4
	C1	Encontravam-se relacionados com alguma IES	33,3
	J1	Optou trabalhar na área que se identifica formando professores e pesquisando	33,3
Função do ES	A2	Promover transformação social	55,5
	B2	Formação profissional consciente	44,4
Desafios que o professor do ES enfrenta	E3	Falta de infraestrutura e condições de trabalho	55,5
	D3	Falta de preparação dos alunos	44,4
	F3	Falta de reconhecimento	33,3
Características ou habilidades importantes para o professor formador	B4	Domínio de conteúdo	44,4
	F4	Ter conhecimento da realidade escolar	44,4
	C4	Habilidade sociais	33,3
	G4	Capacidade crítica/reflexiva	33,3
	J4	Ser responsável e ético	33,3
	D4	Conhecimento didático	22,2
	H4	Ser perseverante	22,2
	I4	Ter consciência de sua função	22,2
O que espera dos alunos que está formando	B5	Profissionais engajados em melhorias sociais	77,7
	C5	Profissionais realizados e felizes	55,5
	A5	Profissionais responsáveis e críticos	33,3

Formação continuada e desenvolvimento profissional docente	C6	Cursos	55,5
	G6	Não tenho muito tempo	44,4
	A6	Leituras/estudos	33,3
	B6	Participa de eventos	22,2
	D6	Envolvimento com pesquisa	22,2
Diferenças entre lecionar nos cursos de licenciatura e nos cursos de bacharelado	A7	Atuação profissional diferente	88,8
	C7	Público-alvo é diferente	22,2
Motivações na escolha pela docência no Ensino superior	C8	Contribuir com a formação docente	44,4
	E8	Identificação	22,8
	I8	Ter estabilidade/condições de trabalho	22,8
Significado/sentido da profissão	A9	Transformação e emancipação social	22,2
	B9	Compromisso e responsabilidade	22,2
	D9	Contribuir para a formação docente	22,2
	E9	Satisfação - identificação	22,2
	F9	Aperfeiçoamento profissional	22,2
Ser professor	A10	Profissão importante para a sociedade	55,5
	B10	Formação humana	33,3
	D10	Formar profissionais/ensinar	22,2
	E10	Facilitador/mediador	22,2
Se considera formador	A11	Sim	100
Pesquisa e extensão	C12	Não no momento	88,8

Fonte: A autora (2018).

4.1.3.1 Características identitárias dos professores formadores do *Cluster 3*

No dendrograma da Figura 9, que explicita os *Clusters*, buscamos identificar a principal característica que separa os *Clusters 2* e *3*, mais especificamente as diferenças de perfil dos professores correlacionados P6 (*Cluster 2*) e P31 (*Cluster 3*). Averiguamos que P6 é colaborador 40 horas semanais, doutorando, pertence à área da Geografia, com 8 anos de atuação no ensino superior e é professor da educação básica, encontra-se envolvido com pesquisa e extensão. Enquanto isso, a P31 é da área de História, também colaboradora, porém, com 20 horas semanais, também é docente na educação básica e possui menos de 1 ano na docência universitária.

Desse modo, verificamos que as diferenças entre os *Clusters 2* e *3* está, principalmente, no tempo de experiência no magistério superior e na motivação pela docência universitária, já que ambos são colaboradores. P6 respondeu que atuar como professor na universidade é uma oportunidade de desenvolvimento intelectual enquanto que P41 motiva-se em formar professores, característica esta que pertence ao rol de características dos “Professores colaboradores”, como é possível analisarmos na lista abaixo:

- a) Todos são colaboradores cursando doutorado;
- b) Demonstram como motivação principal na docência universitária a possibilidade de contribuir com a formação de professores;

- c) Identificam-se com a profissão;
- d) Consideram ser a profissão docente de importância para a sociedade, porém, não reconhecida;
- e) Concebem que o professor precisa ser curioso e sensível.

a) Regime de trabalho e vinculação institucional: professores colaboradores

A maioria dos professores do *Cluster 3* pertence ao Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, mais especificamente, estão lotados no Departamento de Artes Visuais e Música e Pedagogia. São colaboradores, encontram-se cursando pós-graduação *stricto sensu*, doutorado, e analisamos que o contrato temporário de trabalho influi significativamente nas atividades que desempenham dentro da universidade (MOROSINI, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Isso revela-se quando os docentes colocaram que estão envolvidos basicamente só com atividades de ensino e com as pesquisas do seu doutoramento e não possuem “tempo” para engajar-se mais com sua formação continuada. As respostas abaixo ilustram esse panorama:

Sinceramente, do jeito que dá: atualmente estou em meu doutoramento, que exige trabalho de campo, e mesmo assim, tentado diversos concursos e testes seletivos para manter ativa a vida profissional, e sempre antenado para alternativas financeiras, por conta da situação instável desses contratos temporários... Em minha vida artística, tento conciliar oficinas e workshops que me mantenham em prática docente mesmo em relação à minha produção estética. (P21 – questionário)

[...] essa minha condição ela já me mostra que esse aspecto dos contratos temporários ele tem um lado prejudicial porque ele não permite que a gente desenvolva trabalhos a longo prazo, é tudo provisório, então, por exemplo, quando eu estou bem inteirado de uma disciplina, aí, por demandas do departamento, eles me trocam de disciplina. Quando eu sei que eu estou fazendo o melhor naquela disciplina, aí eu sou mandado para outra [...] (P21 – entrevista)

Mas a condição ou de educação à distância ou de professora colaboradora eu acho ela meio incompleta. Primeiro porque a gente sabe qual é a condição na qual nós somos contratados. [...] não posso pensar a pesquisa e a extensão dessa forma. Então, o significado (da docência universitária) seria mais completo se eu pudesse atuar em todas as frentes. [...] o bom é se fosse concurso, a gente sabe que quando você está na condição de colaborador é tudo muito instável, não dá para você fazer um planejamento a longo prazo, é para um, dois anos no máximo, né? (P31 – entrevista)

Podemos afirmar que a condição de professor temporário não é favorável ao docente para que realize as três atividades que são de responsabilidade de uma instituição universitária: o ensino, a pesquisa e a extensão (MOROSINI, 2001; STEINER, 2006; CUNHA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). O próprio tipo de vínculo não estimula a articulação dos

três eixos, que já é difícil de concretizar na condição de efetivo, pois o professor possui contrato por até 2 anos e, em geral, junto com a docência, administra curso de doutorado.

Com essa condição, o professor acaba enfocando no ensino e/ou na pesquisa, essa última ainda, em muitos casos, desvinculada das suas atividades de ensino, ou seja, o ensino não se beneficia da pesquisa e não a “alimenta”. Nesse sentido, para Severino (2002), quando o foco está só na pesquisa, há consequências para o ensino e vice-versa, é importante que o trabalho docente na universidade se faça por meio do ensino com pesquisa. É um dos fatores que consideramos como importante para a constituição da identidade profissional do professor universitário.

b) Motivação em contribuir com a formação docente

Em consonância com os docentes do CI 1, os professores que pertencem ao agrupamento do CI 3 também possuem como principal motivação pela docência universitária a possibilidade de contribuir com a formação de professores, como exemplificamos nas seguintes respostas:

Por fazer parte de um sonho em participar da formação dos professores de Artes Visuais trazendo para o IES minha experiência como professora no Ensino Básico. (P26 – questionário)

Percebemos que os docentes apresentam ter consciência que estão formando adultos e, mais especificamente, futuros colegas de profissão, e compreendem que o papel do formador é muito importante para a formação inicial porque é um espaço/tempo que favorece a problematização da educação, é onde se produzem e se aprendem conhecimentos básicos para a prática pedagógica e, conseqüentemente, para a identidade profissional docente (HOBOLD; MENSLIN, 2012; HOBOLD; BUENDGENS, 2015).

Ademais, os pesquisados enfatizam que, ao formador de professores, as características mais importantes são, respectivamente: apresentar domínio de conteúdo, ter conhecimento da realidade escolar, ter capacidade reflexiva e ser responsável e ético.

Saberes de conteúdo, saberes experienciais, saberes práticos, saberes da área de educação, entre outros saberes. P5 - questionário

Estar contextualizado da realidade da educação básica. Ter contato com essa realidade. Inserir-se nessa realidade de alguma maneira. Formação intelectual. Consciência de classe. Professor universitário, em sua maioria, já não se considera classe trabalhadora, porém, forma trabalhadores. As conseqüências, que formam

trabalhadores, que não tem consciência de sua realidade, consequentemente, reproduzem o sistema. (P29 – questionário)

Os dados empíricos revelam uma ordem diferente de características que atribuem como relevantes ao formador em comparação aos outros agrupamentos, Cl 1 e 2. O domínio de conteúdo surgiu em primeiro lugar aqui e surgiu outra característica que não se destacou anteriormente: capacidade reflexiva, ser responsável e ético.

A partir dessas características, identificamos também que eles analisam a pesquisa como essencial ao trabalho docente, assim como atribuem importância à formação contínua, tonificando as afirmações de Severino (2002; 2008; 2009) e Pimenta e Anastasiou (2014) a respeito da importância do ensino com pesquisa na universidade. Como reforça P31: *“Formação e pesquisa constante na área da educação e do ensino do campo do conhecimento à que se dedica” (P31 – questionário).*

c) Identificam-se com a profissão

Vale ressaltar que há identificação dos “Professores colaboradores” com a profissão docente. Para um grupo de pesquisados, a docência foi uma escolha profissional precoce, no sentido de que nunca cogitaram outro exercício profissional, como colocam P24 e P42:

Sempre quis ser professora universitária por achar que posso contribuir na formação docente. (P24 – questionário)

Eu optei, desde os quinze anos, pela carreira do magistério [...] é algo que vem desde muito cedo, porque lá em casa eu tinha a minha mãe como professora [...] aí quando eu comecei a conhecer essa carreira, depois que adentrei na graduação, então eu sempre dizia e citava nomes de professoras que eu conhecia [...] “olha, quero ser igual à professora x” [...] então era algo desde muito cedo, mas lá eu não conhecia qual era a carreira da pós-graduação, não tinha essa dimensão da pós stricto sensu, então eu dizia que eu queria fazer porque sabia que era algo que eu me identificava. (P42 – entrevista)

Em contrapartida, existe outro grupo significativo de professores que demonstram, em seu discurso, que o magistério foi uma escolha que surgiu após um momento de crise em suas vidas, que os impulsionou a busca de formação e aperfeiçoamento para lecionar na área específica do conhecimento que sempre tiveram paixão, respectivamente, música e artes, e que aprenderam a gostar da docência, de acordo com os fragmentos abaixo.

Eu sempre trabalhei com artes, sempre fui artista, pintora, desenhista e estudiosa do conhecimento artístico. Daí ocorreram coisas na minha vida que eu tive que dar

uns “transtornos”. Eu fiquei viúva e, com isso, eu comecei a dar aula. [...] eu não tinha formação acadêmica do curso de Artes e, nesse período, também não tinha o curso de Artes aqui em Ponta Grossa e eu fui fazer Matemática [...] dei aula uns 3/4 anos, não me identificava [...] para dar aula e aí saiu o curso de Artes aqui na universidade [...] aí eu vim fazer o curso de Artes. (P26 – entrevista)

[...] quando eu entrei na crise de escolha profissional [...] comecei a chamar todos os meus professores de música, meus colegas que viviam de música e falei “senta aí, agora você vai me contar como é que você vive [...] como é que você fecha as contas do teu mês”. E aí, o que ficou claro para mim, conversando com um monte de gente: músico não sobrevive tocando, músico sobrevive dando aula [...] nos primeiros tempos da experiência com docência em música confesso que foi difícil [...] por uma frustração artística, frustração de não conseguir, em sala de aula, suprir uma demanda que era só minha, eu tinha exigências artísticas minhas, mas que os alunos, os grupos que eu estava envolvido não tinham. Aos poucos, eu acho que até pelo percurso de pesquisa que eu fui fazendo de desconstruir certas coisas, desconstruir certos valores muito relacionados a práticas musicais que hoje em dia não têm o menor sentido para mim, mas eu fui conseguindo entender que era possível fazer experiências musicais ricas, humanamente ricas em sala de aula. [...] eu fui construindo essa capacidade de aliar uma coisa com a outra. Não, uma coisa não precisa ser excludente, porque eu via muito isso no ambiente dos músicos. É difícil um músico que goste de dar aula, mas, no entanto, ele vive disso, então fica essa contradição. [...] eu estou num momento em que eu estou muito feliz dando aula. (P21 – entrevista)

Dubar (2005; 2009) explica que toda crise provoca desequilíbrio, uma desestabilização de pontos de referência e sistemas simbólicos e, diante disso, colocamos que o sujeito, quando se depara em uma crise, precisa tomar algumas decisões, agir para sair do desconforto e voltar ao estado de equilíbrio, de estabilidade. Assim, os professores acima mencionados escolheram a docência a partir de um momento de instabilidade, de crise, e expressam que foi uma escolha positiva e resultou na sua identificação profissional.

Os dados apontam que a identificação com a docência é construída também com a profissionalidade e o processo de DPD, o que contribui positivamente para a constituição identitária dos professores.

A professora P26 também reforça a importância de o professor se identificar com a profissão, o que, em muitos casos, não ocorre:

[...] a identidade do professor é ele querer ser professor. Amar aquilo que faz porque a gente percebe que tem professores que estão professores e isso é muito preocupante. Eu acho que o professor universitário ele tinha que ter essa dedicação de ser professor, não ser um bico [...] a essência do professor é aprender a ensinar e ensinar. Porque ninguém também nasce sabendo [...] eu, enquanto professora, sempre falo para os meus alunos: eu mais aprendo com eles do que eu ensino. [...] então é isso, é amar aquilo que faz e ser professor e não estar professor. Eu acredito nisso. É ser um apaixonado pelo que faz. (P26 – entrevista)

O discurso da professora nos remete à discussão sobre as diferenças de atuação docente nos cursos de licenciatura e bacharelado. Os professores do CI 3 entendem que há

diferenças de práticas pedagógicas em cada curso, porém, a competência, o trabalho docente deve ser de qualidade em ambos; em ambos os cursos o docente universitário tem que se assumir como professor, se identificar, ocupar o lugar de professor enquanto profissão.

[...] na licenciatura há essa relação entre aprendizagem da docência daqueles acadêmicos e nós, professores. Penso que lá no bacharelado, como são conceitos específicos, o professor terá toda essa questão da aprendizagem da docência dele, mas nem sempre os alunos partilharão dessas preocupações, porque o curso de bacharelado não tem como eixo a formação do professor. Então, esse viés ficaria implícito na prática docente, mas o professor que trabalha na licenciatura e no bacharelado, ambos terão preocupação com a prática numa perspectiva que volte-se para essa questão da docência num aspecto amplo, não apenas o conhecimento específico do conteúdo, a prática pedagógica, ela também precisa ser uma preocupação do professor que trabalha no bacharelado, mesmo que às vezes o processo de partilha entre os acadêmicos não aconteça sobre a aprendizagem da docência, o que na licenciatura fica bem claro para nós. (P42 – entrevista)

Analizamos que essa identificação com a docência no ensino superior se manifestou nas discussões do grupo focal, revelando-se como “amor à profissão”:

E as características, acredito que para ser professor formador, primeiramente tem que amar ser professor, não tem como ser diferente. Acreditar, valorizar a educação e amar educar. E não são todas as pessoas que tem a capacidade de ensinar. (P26 – Grupo focal 2)

d) É uma profissão importante para a sociedade, mas não reconhecida

Assim como se sobressaiu no Cl 1, os “Professores colaboradores” também destacaram que a docência é uma profissão importante para a sociedade. Ser professor, para tais docentes, significa uma profissão importante que trabalha com a formação humana das pessoas, mas que não é valorizada pela sociedade. Nesse sentido, Libâneo e Pimenta (2011, p. 46) enfatizam que a natureza do trabalho docente é “ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados”, logo, o professor é um profissional humano que

[...] ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda a sua área de especialidade (científica e pedagógico/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 48)

Observamos uma característica que complementa e contradiz a importância do professor para a transformação da sociedade, exemplificada na resposta de P39, a seguir.

Consiste no fato de os professores do CI 3 ressaltarem que não há reconhecimento social do magistério. Sobre isso, Cunha (2015) enfatizou que o significado social baixo conferido à profissão docente contribui para o mal-estar que acompanha os professores.

Baixíssima valorização do ofício de professor. Não estou falando de salário (apesar de ser um ponto imprescindível), mas sim de um ponto anterior que reflete em questões salariais. Estou falando de uma sociedade que não entende o que é a Universidade. No senso comum brasileiro, sei que muita gente me considera um mero vagabundo em busca de uma oportunidade de 'me encostar': uma vez que sou músico e busco um tipo específico de funcionalismo público. Isso afeta todos os aspectos da vida profissional, desde a autoestima até a falta de noção de responsabilidade dos alunos. Indiretamente, isso também se relaciona às péssimas condições de aprendizado nas quais os alunos chegam até nós, pois advêm de um Ensino Fundamental mais sucateado que o ensino superior. Surge, então, o desafio de manter um nível de exigência de Graduação, com alunos que, na verdade, não têm condições para tanto. E digo também de condições emocionais: me deparo com alunos de baixa autoestima e crença de autoeficácia, resultados desse descaso que paira no imaginário brasileiro. Em minha opinião, a Educação brasileira como um todo sofre violências cotidianas, por conta do lugar simbólico contraditório que ocupa em nossa cultura. É nesse sentido que estou falando menos em dinheiro e mais em valores culturais. (P39 – questionário)

A partir da resposta, notamos um distanciamento entre o que o docente universitário concebe do seu papel e aquilo que a sociedade expressa. Além disso, também é perceptível o quando essa “distância” entre identidade social virtual e social real (DUBAR, 2005) imprime marcas no trabalho docente.

Com base no que discursaram os docentes, podemos retomar Dubar (2005) ao definir que a identidade profissional envolve a negociação constante entre atos de atribuição e atos de pertencimento; com isso, os professores pesquisados evidenciam que se sentem pertencentes à profissão, se identificam com ela, são conscientes das suas funções, porém, não conseguem perceber o reconhecimento do outro, a atribuição de valor, relevância da sociedade em relação ao seu trabalho, que ele atribui significado para si mesmo tão importante. Essa característica ficou mais evidente no discurso dos docentes do curso de Artes Visuais e Música, os quais colocam constantemente a desvalorização que sentem quanto a sua disciplina, sua área de conhecimento. Ainda, André e Mackenzie (2009) colocam que é preciso pensar na profissionalização como processo externo também, que diz respeito ao profissionalismo para reivindicar status e reconhecimento diante da sociedade, além da profissionalidade, que remete àquilo que é próprio do ser e fazer professor.

e) Curiosidade e sensibilidade humana

Além do exposto, os professores pesquisados que estão no Cl 3 destacam que a identidade do professor universitário envolve a curiosidade e a sensibilidade humana, como colocou o professor de Artes P21:

[...] tem que ser curioso, tem que ser aquele cara intrigado com as coisas. [...] eu acredito que a curiosidade também faz parte dessa postura também na relação com os alunos, porque se eu não for curioso e entender o porquê da dificuldade daquela turma, da dificuldade daquele aluno, por que as coisas saem, na mesma aula, de repente, que eu estruturo, saem de uma maneira A em uma turma e X Y na outra. Se eu não estou imbuído dessa verve de curiosidade, assim, eu acho que o cara se frustra mais, porque, enfim, eu acho que o grande ganho do ambiente universitário é esse. Você poder surfar nas curiosidades e vincular com teu processo produtivo, isso é bem gratificante [...] Eu diria que esse é o cerne, o outro é assim, acho que tem uma coisa de sensibilidade humana de estar lidando com pessoas, eu mesma coisa, nesse processo de se reconhecer vendo o outro, eu não consigo entender porque a gente conhece colegas que dão aula com um esforço, não gostam de dar aula, por obrigação. Eu não consigo entender como é possível, que ganho que se tem levando a vida docente desse jeito, mas algum ganho deve ter, né? Mas nesse sentido que eu não consigo entender, desde a minha perspectiva, que outra qualidade deve ser tão fundamental. Curiosidade, gosto por relações com as pessoas eu acho que é o mais importante, o resto vem de sobra. (P21 – entrevista)

Essa curiosidade que o professor se refere também pode ser relacionada ao processo de pesquisa que a professora P42 destaca:

A identidade do professor universitário também está atrelada a esse tripé, com relação ao ensino, ao processo de pesquisa e aos projetos de extensão que são a relação da universidade com a sociedade. E aí, a pesquisa, assim como na identidade do professor universitário, também precisa estar na identidade dos professores da Educação Básica. Com relação à identidade específica do professor da universidade, envolve também a produção acadêmica, constante estudo com relação aos conceitos da disciplina e essa relação também muito forte professor-aluno, como em todos os membros da nossa categoria. (P42 – entrevista)

Compreendemos que essas características que são peculiares dos professores desse agrupamento se relacionam estreitamente com a concepção que surgiu nos *Clusters* anteriores, quando os professores enfatizaram que ser professor universitário é promover, sobretudo, uma formação humana resgatando valores, ética, sensibilidade, visando, além disso, fornecer uma formação profissional para atuação no mercado de trabalho que seja crítica, reflexiva, consciente. Nesse sentido, afirmaram Severino (2002; 2008; 2009) e Moraes (1998) que a educação tem como função primordial a construção do conhecimento, que é a ferramenta exclusiva para que o sujeito realize sua existência histórica e elemento que o diferencia de outras espécies.

Desse modo, concluímos com a análise dos 3 *Clusters* que existem estilos múltiplos e heterogêneos de ser professor, que, por sua vez, revelam o saber como construção social (BATISTA; BATISTA, 2002) e reforçam a complexidade da profissão docente.

4.1.4 Configuração identitária geral dos professores formadores da UEPG

Neste item do texto, nos dedicamos a uma análise sintética das variáveis mais representativas da amostra total de professores pesquisados (N=46) fornecidas pelo processo de clusterização e que se refere às características preponderantes da configuração identitária do formador da UEPG. A Tabela 10 explicita os traços que são peculiares do perfil socioprofissional geral dos docentes investigados.

Tabela 10 - Perfil socioprofissional dos professores formadores da UEPG

Variáveis	Subcategoria	Nº Sujeitos	%
Gênero	Feminino	30	65,2
	Masculino	16	32,6
Idade	De 24 a 35 anos	13	28,2
	De 36 a 45 anos	13	28,2
	De 46 a 53 anos	19	41,3
Tempo de magistério no ensino superior	Não especificou	1	2,1
	Menos de 1 ano	2	4,3
	De 1 a 5 anos	5	10,6
	De 6 a 10 anos	16	34,3
	De 11 a 15 anos	7	15,2
	De 16 a 20 anos	3	6,5
	De 21 a 25 anos	2	4,3
	De 26 a 30 anos	3	6,5
	Não especificou	8	17,3
	Pós-doutorado	2	4,3
Titulação	Doutorado	19	41,3
	Doutorado em andamento	15	32,6
	Mestrado	10	21,7
	20 h	2	4,3
Regime de trabalho semanal	40 h	14	30,4
	40 h com dedicação exclusiva	27	58,6
	Mais de 40 h	3	6,5
	1 apenas	39	84,7
Número de IES em que atua	2	6	13
	Mais de 2	1	2,1
	Sim	13	28,2
Possui outra fonte de renda	Não	33	71,7
	Totais	46	

Fonte: A autora (2017).

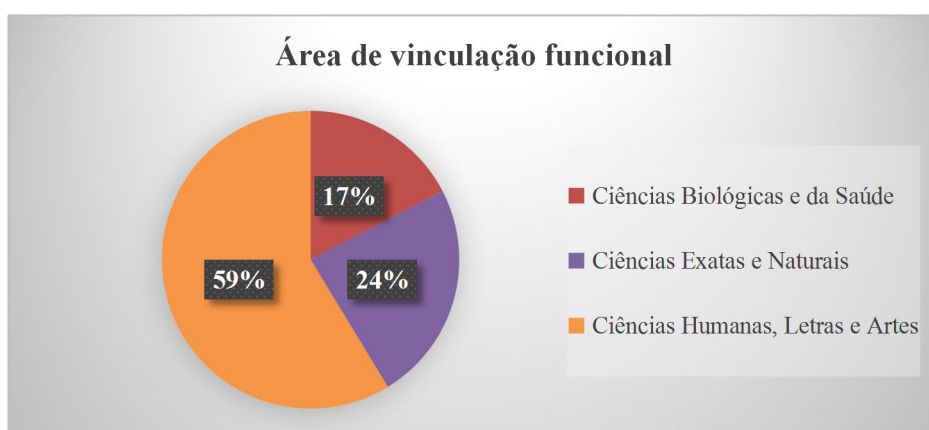
Os docentes pesquisados atuam profissionalmente apenas com a docência na educação superior e o perfil socioprofissional se enquadra nas características evidenciadas por Cavalcante (2000), Morosini (2001), Steiner (2006), Pimenta e Anastasiou (2014), e também confirmam os dados do Inep (2016), que são específicos de uma instituição universitária

pública brasileira, como, por exemplo, o fato de a maioria dos docentes universitários possuir doutorado e atuar em apenas uma IES com dedicação exclusiva.

Reconhecemos isso como fator positivo para a constituição identitária docente, pois compreendemos o vínculo com a IES e o regime de trabalho integral como maneira de favorecer a construção da identidade profissional, visto que pode desenvolver um sentimento de pertença à mesma de modo mais fácil do que o docente horista ou aquele professor que atua em mais de uma instituição.

A Figura 11 e o Quadro 17 complementam o perfil dos pesquisados. A amostra dos formadores participantes da investigação representa docentes de 12 dos 13 cursos de licenciatura presenciais que a UEPG oferece, apenas não tivemos participantes do curso de Física. O setor que mais possui professores formadores é o de Humanas, Letras e Artes e compõe 59% do universo de sujeitos de pesquisa.

Figura 11 - Setores do conhecimento de vinculação funcional dos professores pesquisados



Fonte: A autora (2017).

Quadro 16 - Lotação dos formadores participantes da primeira etapa de coleta de dados

Área	Departamento	Nº de sujeitos	%
Ciências Biológicas e da Saúde	DEBIO – Departamento de Biologia Geral	3	6,5
	DEDUFIS – Departamento de Educação Física	5	10,9
Ciências Exatas e Naturais	DEMAT – Departamento de Matemática e Estatística	4	8,7
	DEQUIM – Departamento de Química	2	4,3
	DEGEO – Departamento de Geociências	5	10,9
Ciências Humanas, Letras e Artes	DEARTES – Departamento de Artes	3	6,5
	DEEL – Departamento de Estudos da Linguagem	4	8,7
	DEPED – Departamento de Pedagogia	10	21,7
	DEED – Departamento de Educação	3	6,5
	DEMET – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino ¹⁶	3	6,5

¹⁶ O DEMET, segundo Camargo (2017), foi criado em 1975 e abrangia docentes das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e outras de caráter pedagógico para a formação docente nas diferentes

	DEHIS – Departamento de História	4	8,7
	Total	46	

Fonte: A autora (2017).

Do total de 46 professores, 34 são efetivos, portanto 74%, e 12 (26%) são colaboradores, o que nos revela um perfil de professores participantes da pesquisa bem delineado. A respeito dos cursos em que lecionam, 70% destacou que só trabalha nas licenciaturas e os outros 30% atuam concomitantemente na licenciatura e no bacharelado, o que para nós é importante, pois visamos desvelar as características que constituem a configuração identitária dos professores formadores de docentes.

No Quadro 17, a seguir, estão organizados os significantes mais elementares que se acentuaram no universo dos formadores de docentes que são abordados na forma de características identitárias.

Quadro 17 - Síntese dos significantes mais elementares da amostra total de professores

Variável/Categoria		Significantes mais elementares	Frequência/Mean
Enquadramento funcional	A15	Professor efetivo	73,9
	B15	Colaborador	26
Sector do conhecimento	C13	Humanas, Letras e Artes	60,8
	B13	Ciências Exatas e Naturais	21,7
Departamento de lotação	E14	Departamento de Pedagogia	21,7
Inserção na docência universitária	D1	Iniciaram na DU como professores temporários	41,3
	C1	Encontravam-se relacionados com alguma IES	32,6
Função do ES	A2	Promover transformação social	56,5
	B2	Formação profissional consciente	43,4
	C2	Produzir conhecimento/avanço da ciência	21,7
Desafios que o professor do ES enfrenta	E3	Falta de infraestrutura e condições de trabalho	50
	A3	Sobrecarga de trabalho	23,9
	C3	Desinteresse dos alunos	21,7
	D3	Falta de preparação dos alunos	21,7
Características ou habilidades importantes para o professor formador	C4	Habilidades sociais	54,3
	F4	Ter conhecimento da realidade escolar	45,6
	D4	Conhecimento didático	43,4
	G4	Capacidade crítica reflexiva	28,2
	B4	Domínio de conteúdo	23,9
	A4	Ser pesquisador	21,7

Licenciaturas ofertadas na UEPG. Entretanto, o departamento foi extinto da universidade em 2015, fazendo com que os professores “migrassem” para os outros departamentos, conforme sua formação e curso de atuação.

Variável/Categoria		Significantes mais elementares	Frequência/ <i>Mean</i>
O que espera dos alunos que está formando	C5	Profissionais realizados e felizes	56,5
	B5	Profissionais engajados em melhorias sociais	50
	A5	Profissionais responsáveis e críticos	34,7
Formação continuada e desenvolvimento profissional docente	C6	Cursos	41,3
	B6	Eventos	34,7
	A6	Leituras/estudo	30,4
	D6	Envolvimento com pesquisa	23,9
	G6	Não tenho muito tempo/de acordo com as possibilidades	21,7
Diferenças entre lecionar nos cursos de licenciatura e nos cursos de bacharelado	A7	A atuação profissional é diferente	50
	C7	Público-alvo é diferente	21,7
Motivações na escolha pela docência no ensino superior	C8	Contribuir com a formação docente	32,6
Significado/sentido da profissão	E9	Satisfação/identificação	34,7
	B9	Compromisso e responsabilidade	32,6
	F9	Aperfeiçoamento profissional	continua
	A9	Transformação e emancipação social	21,7
Ser professor	D10	Formar profissionais/ensinar	34,7
	A10	Profissão importante para a sociedade	32,6
Se considera formador	A11	Sim	97,8
Pesquisa e extensão	A12	Pesquisa	60,8
	B12	Extensão	32,6
	C12	Só ensino	30,4

Fonte: A autora (2018).

4.1.4.1 Características identitárias geral dos formadores da UEPG

Apresentamos a Figura 122, que sintetiza na forma de esquema as principais características que foram identificadas em cada *cluster* e também aponta aquelas que delimitam a configuração identitária geral dos docentes formadores da UEPG.

Figura 12 - Esquema síntese da configuração identitária docente

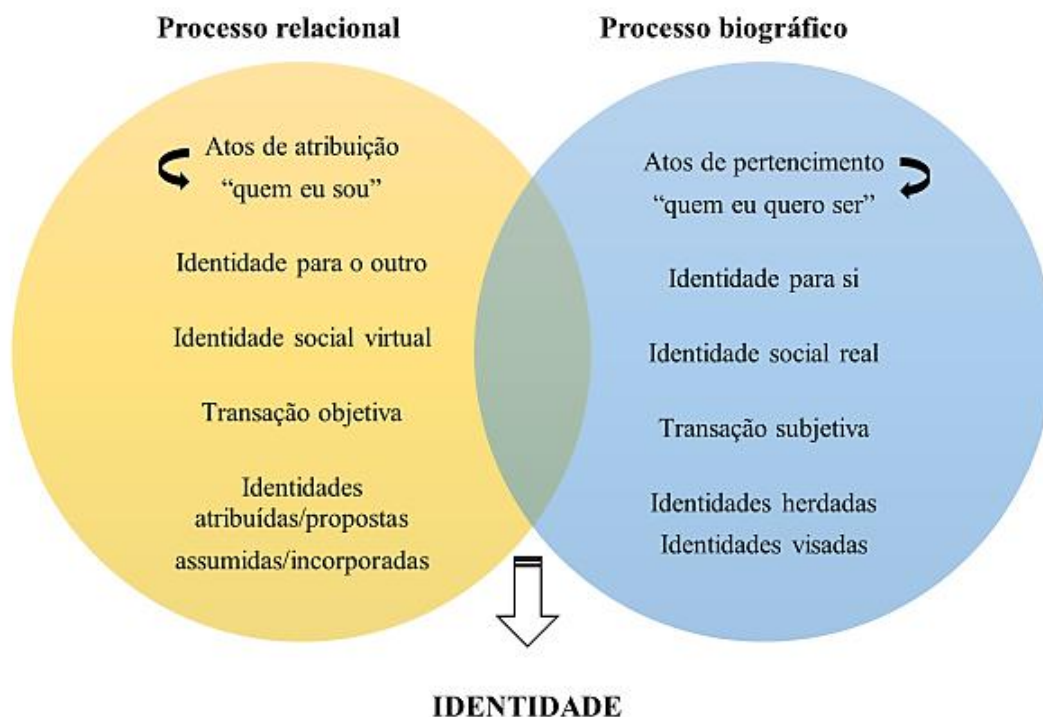


Em suma, são características que pertencem ao agrupamento total de docentes:

- a) São docentes efetivos com dedicação exclusiva;
- b) Possuem como motivação pela docência universitária contribuir para a formação de professores;
- c) Destacam que a docência é uma profissão importante para a sociedade;
- d) Identificam-se como formadores de professores;
- e) Almejam promover transformação social;
- f) Desejam formar profissionais realizados profissionalmente e engajados em transformações sociais;
- g) Definem que são as principais características para o formador de docentes: ter habilidades sociais, ter experiência na docência e conhecer a realidade escolar/educacional e, em terceiro lugar, ter conhecimentos didático-pedagógicos.

Exibimos nossa análise e articulação com o referencial teórico adotado, buscando, ainda, estabelecer relações no que se refere à perspectiva sociológica da identidade de Dubar (1998; 2005; 2009), a partir do esquema da Figura 133.

Figura 13 - Perspectiva sociológica da identidade



Fonte: A autora (2018).

Para Dubar (1998; 2005; 2009), a identidade é um composto de autodefinições, contexto histórico-social, trajetória pessoal, identificações e processos simbólicos. Tudo isso envolve o movimento constante e articulado entre os dois processos – biográfico e relacional. Por isso, a questão dos grupos aos quais os sujeitos pertencem é importante, bem como o lugar que o trabalho ocupa na vida dos mesmos (CIAMPA, 2012).

Assim, para compreender a identidade precisamos entender que ela é uma projeção espaço-tempo geracional que envolve o “confronto” de identidade de uma geração para com a outra e negociação entre as posições herdadas e as construídas (DUBAR, 2005; 2012).

A partir de tais considerações, analisamos que a identidade dos professores se fundamenta, principalmente, no significado social da profissão (MOROSINI, 2006), além do significado individual.

Com base nessas colocações, sintetizamos as características da identidade docente que se sobressaíram em nossa investigação, apresentando articulações com nosso referencial teórico.

Em resumo, os interlocutores da nossa pesquisa são docentes efetivos e com TIDE e destacam que sua motivação pela docência universitária contribui para a formação de professores. Evidenciaram uma concepção de universidade atrelada à ideia de instituição social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), que possui papel de relevância na sociedade contemporânea (CHAUÍ, 2001; SANTOS, 2004; SEVERINO, 2008). Além disso, também destacam que, por meio da ciência e da pesquisa que se produzem no contexto acadêmico, torna-se possível formar sujeitos que serão capazes de contribuir com as demandas sociais que se colocam necessárias. Assim, para os pesquisados, na universidade deveriam se formar atores sociais que têm o potencial de transformar a realidade que os cerca, o que nem sempre é possível, pois prevalece na sociedade em geral a noção de universidade como entidade administrativa, em que o professor transmite conteúdos e técnicas e o aluno os “absorve”, para reproduzir no mercado de trabalho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Percebemos também que tem significado relevante aos docentes a responsabilidade de formar sujeitos para a transformação social, que é como eles mesmos definem a profissão. Portanto, para formar futuros professores, evidenciam ser preciso assumir o compromisso com a produção de conhecimento no geral, ou seja, compreendemos que a pesquisa aparece como eixo relevante da docência universitária no discurso dos pesquisados (MORAES, 1998; SEVERINO, 2002; 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Com isso, constatamos que a pesquisa assume papel central, revelando o que Cunha (2012) denominou como visão epistemológica e as capacidades acadêmicas. Sobre isso, a

autora mencionada coloca que há uma “visão política e de impacto social” sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que também é perceptível em nossa pesquisa. Essa visão recai na compreensão de que se deposita na indissociabilidade a esperança de que a universidade efetive uma transformação social para superação das desigualdades e injustiças que se fazem presentes, o que, para a autora, é uma perspectiva utópica porque exige uma configuração completamente nova de universidade, ou, ainda, o que Santos (2004) denominou como “virada epistemológica”.

Por mais que essas influências ainda possam ser notadas na docência universitária dos dias de hoje, percebemos que os professores demonstram uma compreensão que confronta os modelos jesuítico e franco-napoleônico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). O compromisso com a profissão docente assume um lugar importante na identidade dos professores pesquisados, pois, por meio do magistério, se tem a possibilidade de “fazer algo a mais pelos outros, pela sociedade”, reforçando a face da docência ressaltada por Evangelista e Triches (2015) que enaltece o professor, responsabilizando-o pela ascensão social do alunado.

Do mesmo modo, o significativo “transformação” foi dado expressivo em nossa pesquisa de mestrado com docentes da educação básica (MENDES, 2015), demonstrando assim que se trata de uma característica que é comum na cultura docente, ou seja, é partilhada por todos os professores, independentemente do nível de ensino em que atua.

Nesse sentido, a universidade, entendida como instituição educativa de relevância, possui o papel de contribuir para a formação de profissionais competentes para atuar na sociedade, isto por meio do processo de aprendizagem dos alunos frente às novas demandas da “sociedade do conhecimento” (MARCELO, 2009b; IMBERNÓN, 2011) e a postura reflexiva dos docentes.

Conforme explicita Aguiar (2015), a educação, em seu sentido amplo, é analisada como processo de formação e construção humana, não podendo ser percebida de modo simplista como transmissão de conteúdos. Com isso, a concepção de docência universitária também passou por mudanças e a autora ainda destaca que, antigamente, ao docente apenas se exigia que tivesse aprofundado conhecimento do conteúdo específico, entretanto, agora se espera que desenvolva uma visão intelectual mais abrangente para compreender os diversos fatores e dimensões que permeiam a docência.

Percebemos, nos dados empíricos, que os formadores acentuam a necessidade de o professor universitário se identificar como “professor” e não apenas como “pesquisador”; a pesquisa é, sim, importante para o ensino, mas é preciso que haja, em primeiro lugar,

identificação como professor-pesquisador para que a pesquisa possa beneficiar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Pimenta e Anastasiou (2014) abordam a questão da pesquisa no processo de ensinar, explicitando que ser pesquisador não significa que terá excelência no ensinar, isso porque são dois métodos diferentes: o ensinar e o pesquisar. As autoras defendem a perspectiva do ensino com pesquisa, destacando que a pesquisa exige algumas variáveis como a definição de sujeitos envolvidos, tempo, método e resultados. Já o ensinar também requer pensar nos elementos da pesquisa, porém, as relações com as variáveis são outras. Em geral, os docentes que tiveram formação influenciada pelo modelo jesuítico ou técnico e realizaram pós-graduação *stricto sensu* desenvolveram habilidades no que se refere ao método da pesquisa, o qual possui especificidades diferentes do método de ensinar.

Assim, encontramos um dilema, porque, via de regra, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, o *locus* privilegiado de formação do docente universitário, segundo a nossa legislação, não promove espaços para discutir especificamente os aspectos da prática docente de modo sistemático, pois o foco desses cursos está na formação do pesquisador (SOARES; CUNHA, 2010).

Os docentes pesquisados atribuem ao formador três características que analisam como importantes, respectivamente: habilidades sociais, experiência e saberes didáticos. Isso nos permite concluir que há uma mudança na concepção de que basta ter conhecimento específico para que o professor ensine e ainda que a docência se aprende fazendo, praticando.

Compreendemos que o ato de o professor ensinar não garante a aprendizagem de seu alunado e isso significa que é preciso que o profissional do ensino tenha saberes e conhecimentos diversificados, como, por exemplo, no rol das habilidades sociais, que saiba ouvir, dialogar e se comunicar com a turma, seja empático, saiba conduzir a relação professor-aluno, seja assertivo e demonstre que gosta daquilo que faz e se identifica com a profissão docente.

Da experiência, valoriza-se a constante relação com a educação básica, pois ao se entenderem como formadores de futuros professores, precisam estar em contato com a comunidade escolar, professores, alunos, equipe pedagógica e também com as políticas públicas educacionais. Também enfatizaram os saberes didático, os quais se referem a ter conhecimento dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, buscando inovar suas aulas, reinventar-se a cada ano, a trazer a tecnologia para a sala de aula, motivando seus alunos, fazendo-os querer ser professores.

É diante do exposto que retomamos os eixos de conteúdo do docente universitário destacados por Pimenta e Anastasiou (2014) como importantes para a identidade profissional: os conteúdos didático-pedagógicos envolvem questões do campo prático como planejamento, organização, concepção de aula, metodologia escolhida para o ensino; os conteúdos das áreas específicas do saber (Ciências Humanas, Ciências Exatas, etc.), que, por sua vez, relacionam-se com o conhecimento que o docente tem sobre os conteúdos a serem ensinados, envolvendo ainda a relação de tais conteúdos com outras áreas do saber, portanto, é um conhecimento abrangente, mais horizontalizado; há os saberes pedagógicos mais amplos que estão relacionados ao campo educacional mais amplo e, por fim, os saberes ligados à explicitação do sentido da existência humana, com sensibilidade pessoal e social.

Os participantes da nossa investigação entendem que seu papel de formadores é preparar os futuros docentes para continuarem aprendendo, serem capazes de analisar as situações do dia a dia, refletir sobre as relações para sempre reivindicar melhores condições de trabalho. Porém, para que isso aconteça, o formador precisa ter uma identidade bem estabelecida (HOBOLD; MENSLIN, 2012), conforme destacaram os pesquisados: é preciso que o professor universitário se identifique como professor, seja profissional da docência.

Por ora, podemos concluir sobre a identidade do formador que um dos fatores contribuintes para sua constituição é a autoformação, a qual é entendida pelos pesquisados como extremamente importante para a profissão e esses sujeitos ainda demonstraram com maior frequência a dimensão individual da autoformação quando destacam o estudo constante, leituras, participação em cursos e eventos. Entretanto, segundo Mizukami (2005), a autoformação envolve outras duas dimensões além dessa individual, que são a coletiva e a social, que podem ser percebidas nos discursos de alguns dos docentes.

Analisamos que as características identitárias evidenciadas pelos docentes formadores de professores pesquisados demonstram a articulação constante entre processos relacionais e processos biográficos (DUBAR, 2005) e também expressam tais características fundamentadas no significado social que a profissão docente possui (MOROSINI, 2006). Desse modo, notamos que a negociação entre atos de atribuição e atos de pertencimento tem permitido a construção de uma identidade docente com características que podemos destacar como gerais da categoria docente, como: concebem-se como profissionais importantes para a sociedade, almejam transformação social por meio de seu trabalho.

Ademais, observamos ainda algumas características que atribuímos como peculiares ao docente formador de professores, como: o desejo de contribuir com a formação de professores, formar profissionais mais competentes para o magistério; compreendem-se como

formadores de futuros colegas de profissão; sobre as habilidades que concebem como importantes a um formador está a ideia de saber relacionar-se, dialogar, saber ouvir, ser empático, ter experiência em sala de aula na educação básica e também conhecimentos didáticos.

Sobre a dimensão relacional do processo de construção identitária temos os atos de atribuição (DUBAR, 2005), que pode ser notado em nossa investigação quando os pesquisados destacam que assumiram a responsabilidade e o compromisso de formar professores, ou seja, incorporaram tal fato no “quem sou eu”. Ao mesmo tempo, no processo biográfico (DUBAR, 2005), colocamos o “quem eu quero ser”, que se demonstra em nossos dados quando os formadores explicitam seu anseio pelas melhorias na sociedade através do seu trabalho e, junto a isso, almejam que a docência seja uma profissão reconhecida, valorizada, que a sociedade em geral note sua importância.

Assim sendo, há um movimento constante de negociação da identidade atribuída e a visada, e, nessa articulação, inferimos que os professores caminham rumo a uma nova profissionalidade em que a docência ganha o lugar de profissão e deixa cada vez mais de lado o seu status de vocação.

4.2 DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Evidenciamos aqui os desafios da docência universitária que foram elencados pelos formadores participantes da pesquisa. Tais desafios não são propriamente características de identidade, mas compreendemos que influenciam significativamente na sua construção. Dentre eles, os mais citados estão no Quadro 18:

Quadro 18 - Desafios da docência universitária

Cluster 1 “Professores efetivos”		Cluster 2 “Professores mistos”		Cluster 3 “Professores colaboradores”	
Falta de infraestrutura e condições de trabalho	55,5%	Falta de preparação dos alunos	40%	Falta de infraestrutura e condições de trabalho	55,5%
Sobrecarga de trabalho	37%	Desinteresse dos alunos	30%	Falta de preparação dos alunos	44,4%
Desinteresse dos alunos	22,2%	Falta de infraestrutura e condições de trabalho	30%	Falta de reconhecimento	33,3%

Fonte: A autora (2018).

Dentre os inúmeros desafios que enfrentam na educação superior no contexto atual, os docentes indicaram que os mais em pauta estão relacionados à infraestrutura, condições e a

sobrecarga de trabalho que envolve as múltiplas tarefas/atividades que o professor assume na universidade, principalmente as de caráter burocrático que, por sua vez, são extremamente vinculadas às políticas públicas educacionais, como elucidam os sujeitos da pesquisa:

Atualmente, são inúmeros e complexos estes desafios. A crise financeira que as IES têm enfrentado afeta diretamente nosso trabalho; a questão da incessante corrida pela produtividade (e a cobrança por isto); o excesso de atividades que temos; falta de tempo para grupos de pesquisas; perda de tempo em reuniões; ausência de espaços coletivos que contribuam para a constituição de nossa identidade (por exemplo, não possuímos sequer um ambiente para nosso convívio nos setores em que trabalhamos... apenas convivemos com colegas do nosso departamento, mas e os demais?); departamentos que contribuem para este paradigma já obsoleto da extrema divisão de disciplinas e consequente ausência da interdisciplinaridade; política docente que não valoriza o ensino de graduação. (P14 – questionário)

Quando eu pensei em ser professor universitário, efetivamente, era por conta do... imaginava ter um tempo maior para o processo de estudo e de atividades de reflexão, de leitura. Não somente a pesquisa, enfim, o processo de investigação, mas de ter um tempo maior de reflexão em torno da, não só da sociedade quanto da geografia, que é a minha ciência de formação, quanto a própria atividade docente. Eu confesso que não é o que eu consigo vivenciar no cotidiano na universidade por uma série de atribuições que eu considero atividades burocráticas que não estão dentro do escopo daquilo que eu imaginava que fosse, ou deveria ser, a carreira de um professor universitário. Não estou dizendo que você não deva prestar contas de projetos de pesquisa, mas eu estou querendo dizer que existem várias, uma série de atividades que seriam possivelmente executadas por um técnico da universidade. (P1 – entrevista)

A partir disso, foi possível verificar, nos discursos dos professores, alguns dos fatores (internos e externos) que Cunha (2015) destaca como contribuintes para o mencionado mal-estar, como a fluidez da função docente, a crise social e a massificação do ensino.

Observamos que tais fatores fazem parte de um contexto maior, em que as consequências do neoliberalismo e da ideologia da qualidade total imperam (CHAUI, 2001; SEVERINO, 2002). Retomando as colocações de Severino (2002), o excessivo trabalho burocrático, a ausência de projetos de ações que superem interesses egocêntricos e imediatos do mercado de trabalho são marcas do contexto social atual e deixam consequências a todos os setores da sociedade.

Compreendemos que os fatores mencionados se atrelam à falta de estrutura e, inclusive, também vão ao encontro da “sensação generalizada de frustração” que assombra o trabalho docente, conforme Severino (2002) destaca quando cita que o excesso de trabalho burocrático também colabora para o processo de “corrosão interna” das instituições de ensino superior, o que compromete a eficácia do ensino.

Essas condições são agravadas quando analisamos a atual condição das universidades públicas brasileiras, o descaso das iniciativas públicas, a desvalorização do professor

universitário e sua carreira, o sucateamento e a retirada de investimentos para a pesquisa com a restrição do financiamento (REIS, 2018). Com isso, ao contrário do que se espera dos governantes e das políticas, os professores estão sendo “massacrados” com atividades burocráticas que os consome e não os deixam cumprir sua verdadeira função de ensinar, envolver-se com a pesquisa e a extensão, concomitantemente.

Questões como estas se revelam muito claramente nos discursos dos professores pesquisados quando eles citam as influências das políticas no seu trabalho. Desse modo, é importante compreender que Cardoso (2011) ainda destaca que a identidade docente é influenciada por uma multiplicidade de fatores, inclusive pelas reflexões que se fazem em torno das políticas educacionais, uma vez que elas são resultantes de conflitos, rearranjos e compromissos em que se entrevem diversos atores. Com isso, torna-se importante conhecer as identidades docentes para entender melhor sua relação com os demais segmentos do campo educacional, pois as transformações e regulações dependem desses atores por meio de negociações e confrontos.

Além dos mencionados desafios, outros se destacaram, como o desinteresse dos alunos e sua falta de preparação, que também foi mencionado com frequência significativa, especialmente no CI 2, e que designamos como característica identitária dos “Professores mistos”. Exemplificamos isso com a resposta de P8:

[...] o ingresso de alunos na graduação com déficit de aprendizado devido ao ensino público de má qualidade, por exemplo, muitos não conhecem nem matemática básica, fazendo com que o professor tenha que perder muito tempo em fases iniciais e muitas vezes não consiga aprofundar o conteúdo, ou quando o conteúdo é aprofundado, muitos não conseguem seguir a turma e ficam retidos, levando mais tempo para concluir sua formação. (P8 – questionário)

Ainda, reparamos que os formadores de professores que atuam na UEPG enfatizam que a conjuntura atual da educação, e mais especificamente da formação de professores, tem causado preocupações em relação à perspectiva para seu futuro na carreira e para os docentes que estão formando.

Eu percebo, acho que tem coisas específicas na minha área, a área de Música, a docência, de uma forma geral, no Brasil, ela sofre uma desvalorização. A gente sente isso na pele. Mas docência em música, em artes, de uma maneira geral, um pouquinho mais porque a gente vive um conjunto de valores que não coloca isso como parte importante da formação humana, a gente vive uma cultura que acha que isso é frescura, é passatempo. Eu percebo que isso tem uma implicação direta no perfil dos alunos que chegam. É muito comum nos nossos alunos que eles estejam aqui não pela docência [...] Aí fica impossível não falar do cenário político atual, principalmente o ano passado, que a gente sofreu vários achарques, assim, né, no

ensino de Artes. Então, rolou uma crise feia entre os alunos e entre os professores. Porque, assim, inclusive os alunos que são apaixonados por dar aula de música, a gente tem alunos que entram aqui e gostam de dar aula de música. Inclusive esses se sentiram "E agora, para onde esse barco está indo?". [...] não tem como não abordar isso com uma certa revolta. Às vezes, eu me preocupo se a minha função não é inspirar também um pouco de revolta nesses professores, porque essa situação é revoltante. Qualquer país sério e minimamente esclarecido sabe que a educação é... não tem para onde fugir, o processo educacional é parte da formação humana. [...] acho que esse é um sinal de crise, a crise de um país, uma condição política de uma dada crise ela torna difícil que você preveja o futuro. Um país que está estável você consegue prever, consegue fazer planos. A gente está em uma situação, acho que para qualquer área, mas entendo, para mim, está difícil fazer planos. (P21 – entrevista)

[...] não dá para ignorar o contexto, então, o contexto político, educacional, no sentido, assim, de possibilidades de formação pública, de qualidade, está ameaçado. [...] eu fico até um pouco preocupada, assim, porque a gente tem que tomar cuidado para não fazer um discurso caótico para eles, porque eles estão se formando professor. É difícil você falar ao mesmo tempo do que é a realidade para esses futuros professores, seja na educação básica ou no ensino superior, o que é que está posto em termos de condições de trabalho e ao mesmo tempo que você tratar dessa realidade você tem que ter um cuidado muito grande de continuar dizendo "tá, mas o que que é o importante, então? Por que eu vou ter que brigar ao longo dessa formação para garantir que eu possa exercer a minha função, o meu trabalho", então, é uma fronteira bem tênue, é difícil fazer a conversa e eles não são bobos, obviamente. Eu acho que tem passado pela cabeça de muitos alunos das licenciaturas "e aí, será que está valendo a pena, será que eu continuo?" [...] até uma década atrás, a preocupação era muito assim: ah, estou me formando professor, mas os alunos estão muito mal educados, nossa o salário está baixo... Ficava mais nesse patamar, agora a gente tem uma avalanche de problemas [...] agora as condições de trabalho, a falta de perspectiva de carreira, a falta de perspectiva assim de "poxa, se eu continuar investindo na minha formação, isso vai me dar condições inclusive de trabalhar melhor", isso está tudo abalado e é isso que tem dado preocupação [...] Para onde foi tudo o que a gente tinha? (P31 – entrevista)

[...] quando o professor sente-se desestimulado, essa imagem reflete na sociedade e a sociedade também percebe esse professor de repente, como ele está desestimulado, nem sempre o seu trabalho é tão evidente e aí, essa imagem distorcida é aquela que reflete na sociedade. Logo, a nossa desvalorização é ainda maior. Quanto mais nós somos desvalorizados, mais desestimulados nós ficamos. Por isso que eu penso que é um ciclo. Logo, para romper com esse ciclo, precisa do esforço intenso, assim como a categoria demonstra essa união em diferentes momentos já observamos, para que nós consigamos nos fortalecer e mostrar essa imagem real à sociedade e que a sociedade também valorize nossos saberes, então nós também tenhamos essa visão diferenciada e não a desvalorização. [...] A docência, formar-se professor não é algo imediato, depende de muita formação e a formação demora. Então, às vezes, o acadêmico, futuro ingressante na universidade, que ainda não é acadêmico, ele pensa em algo rápido, que ele faça um curso de quatro anos e ele já tenha uma carreira esplêndida, e a docência, ela é um processo interminável. (P42 – entrevista)

Também podemos reforçar esses desafios nas falas docentes durante o grupo focal:

No cenário hoje que nós temos, com essa nova legislação do ensino médio, não sei se nós vamos ter muita gente buscando a licenciatura, infelizmente não sei se a gente vai ter. Já não era a primeira opção, dificilmente era a primeira opção dos vestibulandos, sempre são aquelas outras áreas mais de elite. E agora, então, que você não garante nem o emprego do cara? (P36 – Grupo focal 2)

[...] se soma também a essa preocupação com o campo de trabalho a contrapropaganda que tem sido feita, principalmente aqui no Paraná, de que basicamente o professor é o culpado de toda a crise [...] (P30 – Grupo focal 2)

Os discursos exemplificados ratificam, novamente, a influência das políticas públicas educacionais e o atual contexto político, econômico e educacional conturbado que vivenciamos (CARDOSO, 2011; REIS, 2018). Como já mencionado anteriormente, trata-se de uma conjuntura que remete à sensação de um futuro incerto e a constatação de que algumas áreas do conhecimento estão sendo cada vez mais desvalorizadas.

Assim, outro desafio aludido da docência está na falta de reconhecimento. Para Evangelista e Triches (2015), tal problema remete-se a duas faces presentes no imaginário social: uma que enaltece o docente, responsabilizando-o pela transformação da sociedade em geral. A outra face revela a desqualificação da formação de professores com cursos aligeirados, por exemplo, ou ainda, ao que Cardoso (2011) denomina como “desprofissionalização” docente. Essa contradição corrobora com o baixo estatuído social da docência e com o mal-estar.

Sobre isso, também retomamos alguns questionamentos que foram recorrentes nas falas dos entrevistados, como, por exemplo: “Como motivar os nossos alunos dos cursos de licenciatura a serem professores? Como fazemos para trazer acadêmicos para os nossos cursos de licenciatura diante dessa situação que vivenciamos hoje, em que um professor de Artes, de Educação Física, etc., de disciplinas que podem vir a ser extintas dos currículos escolares, resultando na falta de emprego?”.

Esse tipo de inquietação se relaciona sobretudo com as discussões calorosas que estavam ocorrendo em torno da lei que impõe a Reforma do Ensino Médio, a partir da Medida Provisória 746/2016, que está associada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que expressa um conjunto de orientações que deverão orientar os currículos. Portanto, percebemos o quanto essas medidas governamentais afetam a formação de professores e como estes se sentem ameaçados diante do futuro incerto.

Compreendemos que os desafios citados pelos sujeitos da pesquisa são importantes para nós porque se relacionam intimamente com o exercício profissional do magistério. Assim, influenciam a configuração identitária e, com isso, a constituição de uma profissionalidade docente.

4.3 GRUPO FOCAL: CAPTAÇÃO DO NOVO EMERGENTE

De acordo com o já mencionado, a terceira etapa da nossa investigação contou com a realização de grupo focal. Foram efetuados dois encontros cuja proposta de trabalho era a mesma para ambos (Apêndice D), pois a demanda de docentes que se disponibilizou foi alta. No grupo focal 1 estavam presentes 6 docentes e no 2 participaram 4.

Os objetivos desses encontros consistiram em: promover reflexões sobre a docência universitária e identificar o significado que o professor confere à docência, mais especificamente ao ser professor formador.

Vale ressaltar que essa última etapa da pesquisa complementa as realizadas anteriormente com o questionário e as entrevistas semiestruturadas, que foram momentos individuais de reflexão. Assim, consideramos que o grupo focal se trata de uma oportunidade importante de discussão e reflexão dos participantes da pesquisa em grupo, com seus pares. Desse modo, nossa intenção recai sobre a possibilidade de verificar se os discursos preponderantes no questionário e entrevistas se mantêm e se aparecem outros elementos para discussão quando colocados em diálogo em grupo.

Com isso, apresentamos, nesse momento, o Quadro 19, em que traçamos o perfil dos professores que cooperaram com o grupo focal.

Quadro 19 - Participantes do grupo focal

		Cluster	Gênero	Idade	Departamento	Titulação	Cargo	Tempo de magistério superior
GRUPO FOCAL 1	P3	Cl 1	F	39	DEPED	Doutorado em curso	Efetivo	Menos de 1 ano
	P4	Cl 2	F	45	DEMAT	Doutorado	Efetivo	13 anos
	P14	Cl 1	F	46	DEPED	Doutorado	Efetivo	25 anos
	P20	Cl 1	F	53	DEBIO	Pós-doutorado	Efetivo	28 anos
	P41	Cl 1	F	29	DEPED	Doutorado em curso	Efetivo	3 anos
	P42	Cl 3	F	24	DEPED	Doutorado em curso	Colaborador	1 ano e meio
GRUPO FOCAL 2	P17	Cl 1	F	45	DEBIO	Pós-doutorado	Efetivo	15 anos
	P26	Cl 3	F	47	DEARTES	Doutorado em curso	Colaborador	8 anos
	P30	Cl 2	M	35	DEMAT	Doutorado	Efetivo	10 anos
	P36	Cl 1	F	49	DEGEO	Doutorado	Efetivo	25 anos

Fonte: A autora (2017).

Podemos verificar que os participantes do grupo focal são, na maioria, mulheres e docentes efetivos na UEPG. Todos com doutorado ou cursando-o. Há representantes dos três setores do conhecimento que oferecem cursos de licenciatura: Humanas, Letras e Artes; Exatas e Naturais e Biológicas e da Saúde, e docentes pertencentes aos três *Clusters* já apresentados. Sobre o tempo de docência, há alguns ingressantes no magistério superior, mas a maioria possui experiência significativa, delimitando um perfil de professores formadores com considerável bagagem de vivência pedagógica e das diferentes áreas do saber/conhecimento.

De agora em diante, nos dedicamos à apresentação dos principais resultados oriundos das discussões nos grupos focais. Organizamos essa análise de modo que mostramos os pontos divergentes e convergentes entre os dois grupos, ilustrando com fragmentos dos diálogos entre os participantes.

O encontro do 1º grupo focal contou com a participação de 6 professoras, as quais pertencem aos cursos de Pedagogia, Matemática e Biologia. Já o 2º grupo focal contou com a participação de 4 formadores das Licenciaturas em Geografia, Artes Visuais, Biologia e Matemática.

Conforme sintetizamos na Figura 144, sempre considerando os elementos discursivos que complementam e reforçam as características identitárias elencadas anteriormente.

Figura 14 - Síntese dos resultados do grupo focal



Fonte: A autora (2018).

Foi possível verificar que, no GF1, as professoras 1 ressaltaram que a especificidade do professor formador está em ensinar a ensinar, como bem explica P42:

Eu coloquei ali a interpretação dessa imagem como um trabalho coletivo porque nós, também, enquanto ensinamos aprendemos e o aprendizado depende do sujeito querer, porque eu não consigo ensinar quem não está aberto para aprender. Então, quando eu olhei essas mãos juntas, interpretei como essa questão da coletividade, e penso que a docência em todos os seus aspectos, aqui especificamente o professor formador de professores ele depende muito desse trabalho de ir e vir nosso com os acadêmicos e dos acadêmicos conosco. E aí, destaco que ser professor formador é ensinar a especificidade da docência [...] o professor formador ensina a como ensinar [...] outra imagem que também eu lembro também do Tardif quando ele menciona a arte de ensinar e a música faz essa menção [...] a arte no sentido do artesão, ele conhecer a complexidade e não ter uma receita para ensinar porque cada momento ele precisa de saberes daquele reservatório de saberes e buscar saberes para alimentar sua prática e a sua prática também alimenta esse reservatório de saberes [...] (P42 – Grupo focal 1)

Retomando Hobold e Menslin (2012), as autoras destacam que, na formação inicial, há a necessidade de discussões e reflexões acerca do compromisso docente com a sociedade e a cultura, além de estimular seu alunado a debater questões pedagógicas, sociais e políticas. Pensando nisso, reforçamos um dos atributos do professor universitário, segundo Batista e Batista (2002): promover reflexões sistemáticas e estudos sobre ensinar e aprender. Contribuindo para essa análise, Ferenc e Mizukami (2005) constataram, em seu estudo, que os formadores exercem influência sobre a constituição profissional de seus alunos ao ensinarem saberes específicos da área de conhecimento, mas, também, ensinam sobre o ensinar, mesmo que de modo não consciente. No mesmo sentido, Hobold e Buendgens (2015) afirmam que o docente formador é modelo para a aprendizagem da docência do futuro atuante do magistério e influencia na sua concepção pedagógica.

Arelado ao “ensinar a ensinar”, pudemos observar também que emergiu o “ensinar a aprender”, como já demonstramos com a fala de P42 e foi mencionado também no GF2. Os pesquisados consentem que é papel do professor ensinar seus alunos a aprender, motivá-los à aprendizagem, utilizando diferentes estratégias ou, como ressaltou P2 na entrevista, “seduzir” o aluno, como observamos nos seguintes excertos dos diálogos:

[...] às vezes o aluno nem tem tanta vontade de estudar, mas, se você trazer uma coisa que tenha um aroma para ele mais agradável, ele acaba se interessando por aquilo, experimenta a situação. (P20 – Grupo focal 1)

A outra é ter a capacidade de encantar e estimular/inspirar o aluno em formação, desenvolvendo senso crítico. E a última é ser atencioso e ter didática, gostar de estudar, ter domínio de conteúdo. (P17 – Grupo focal 2)

Compreendemos que essa “sedução” da qual refletem os professores formadores interlocutores da nossa investigação requer pensar que o professor não trabalha sozinho, mas que exerce sua função de ensinar tendo como sujeitos-parceiros os seus alunos. Assim, é preciso que haja harmonia nessa relação e que todos os atores tenham consciência do objetivo comum entre eles: a aprendizagem. Sobre a harmonia, a fala abaixo revela a concepção das docentes:

Penso que o que mais representa, eu assinalei em primeiro lugar essa banda. Para uma banda conseguir tocar requer harmonia, esses sujeitos que estão com o mesmo objetivo que é tocar uma música. O conhecimento da música ou do instrumento quer toca. Então, tanto eu quanto o professor tem que ter conhecimento específico, mas também os acadêmicos têm os seus conhecimentos e eles precisam ser considerados para trazer essas questão de conjunto, de equipe. Objetivos comuns, então, eu sou uma professora formadora eu tenho diante de mim quem quer se formar, pelo menos deveria ser (risos) e se não é, a gente precisa ir acompanhando para dizer que, de repente, não é aquilo que o sujeito está pensando, que não é aquilo que realmente quer e por que que eles está fazendo aquela escolha, mas também, requer leveza e poesia porque se a gente pega só o absurdo, o concreto da prática docente, os problemas que aparecem, principalmente a gente que trabalha com estágio as dificuldades que o acadêmico tem e se você não traz a leveza, a poesia, a ludicidade fica muito duro difícil fazer esse processo todo [...] (P3 – Grupo focal 1)

Entendemos, com o discurso docente, que a “harmonia”/o sentido do processo de ensino e aprendizagem se traduz no fato de que todos devem estar juntos em busca do objetivo comum e principal: a aprendizagem discente.

Eu escolhi as mãos porque as mãos significam para mim estar sobre, entre, com, junto e pelos alunos e pelo saber. Então, as mãos estão, na verdade, tudo isso ela está sobre, entre, com, junto, e isso para mim demonstra essa totalidade. As mãos demonstram a segurança, firmeza, carinho e união que é o papel do professor junto aos seus alunos no processo de ensino-aprendizagem, ao mediar os conteúdos científicos com a realidade que os cercam. Eu acho que muito é esse papel de, em alguns momentos, é você ser psicólogo, ser pai, ser mãe, de ser aquele que tem que tem que puxar a orelha, ser aquele que acolhe, aquele que se impõe, então, por isso que eu pensei e falei realmente é como as mãos, elas estão várias, então dá essa ideia do professor tem que estar sobre eles, com eles, junto com, por eles. (P36 – Grupo focal 2)

Portanto, a ideia do trabalho em conjunto em que professores e alunos são sujeitos-parceiros foi unânime em ambos os grupos focais, o que os levou a abordar a importância do trabalho em equipe na IES.

[...] trabalho em equipe, ninguém trabalha sozinho, mesmo que pareça ser o “chefe”, sem auxiliares, não haveria sentido no trabalho. [...] tem sempre uma equipe para quem eu vou trabalhar, com quem eu trabalhei, quem preparou todo o material que eu estou recebendo para fazer a minha parte. (P20 – Grupo focal 1)

Trabalho colaborativo na perspectiva da colegialidade. E esse trabalho colaborativo, na perspectiva da colegialidade, ele não pode ser uma questão de sorte ou azar, porque muitas vezes é uma questão de sorte ou azar, por exemplo, se eu entro lá como professor no curso de Matemática e tenho a sorte de encontrar você como minha colega, sorte, e você tem essa visão, você me acolhe como professora nova, que estou chegando como um estrangeiro, numa terra desconhecida. [...] o trabalho, na formação de professores, ele tem que ser instituído e instituinte como prática colaborativa na perspectiva da colegialidade. (P14 – Grupo focal 1)

Para que o trabalho em equipe seja possível, deve haver uma “abertura” dos professores como eles mesmos denominaram. Por “abertura”, nós compreendemos que se assimila ao que analisamos como aprender a aprender, que seria a capacidade do sujeito de estar sempre disposto a aprendizagens novas e aprofundamentos, ser flexível às mudanças e procurar inovação. Assim, segundo os professores pesquisados, ser professor exige “estar aberto sempre” a buscar estratégias de ensino diferentes, o que nos mostra a concepção da docência que vislumbra voltar seu olhar para as diferentes necessidades dos educandos. Comentam os professores:

Aprimoramento: todo e qualquer trabalho bem feito requer constante aprimoramento, atualização e aprofundamento e, por último, eu coloquei aprender a aprender porque eu acho que a gente está mais aprendendo do que ensinando e porque a gente fica refletindo a cada momento. A reflexão constante para aprender, recriar, elaborar novamente, inovar, são ações de quem precisa estar aberto para “aprender”. (P20 – Grupo focal 1)

[...] ser um eterno aprendiz, como eu já coloquei, conhecedor da sua capacidade, e respeitar as capacidades, as individualidades de cada educando. A outra é ser um profissional comprometido com a sua formação contínua, estar sempre em formação e não acreditar que está pronto. (P26 – Grupo focal 2)

[...] é a disponibilidade para aprender sempre mais porque um bom professor formador de outros não pode parar no tempo, não podemos ter uma certa figura que a vida inteira tem a sua fichinha amareladinha [...] eu acho incompreensível como que alguém não busca [...] (P36 – Grupo focal 2)

Notamos, nesse sentido, que existe a concepção de que o professor tem a necessidade de envolver-se em processos contínuos de formação que promovam e facilitem sua aprendizagem e seu desenvolvimento profissional. Essa perspectiva demonstra a ideia de professor como profissional que precisa dominar a arte do ensino e que nos remete aos estudiosos do DPD como Nóvoa (1995), Day (2001) e Marcelo (2009b), quando apontam que é uma das características do DPD aprender ativamente e constantemente, entendendo que é um processo a longo prazo, que exige contextos diferentes, mas que compreende o docente como sujeito reflexivo.

Também verificamos, nas reflexões dos docentes dos dois grupos focais, a ideia de que ser professor é mediar, é ser facilitador da aprendizagem e isso exige a mobilização de conhecimentos e saberes de diferentes naturezas que superam a noção de que ao docente da educação superior basta o conhecimento científico.

Eu me sinto muito nessa segunda imagem das mãos quando eu estou no ambiente acadêmico com os meus alunos, mas quando eu estou na sociedade eu me sinto como essa pessoa sentada num banco, sozinha, olhando para um vazio. Tamanho é o isolamento que a gente tem em relação ao apoio da sociedade e valorização da docência e ao estudante também. Acho que nem estudante nem professor é respeitado ou valorizado na sociedade. Depende um pouco do contexto, mas, felizmente, quando estou com meus alunos, eu me sinto muito acolhida. Eu optei por essa segunda imagem aqui porque me chama a atenção porque são pessoas que, embora estejam em etapas diferentes da sua vida, um grupo mais experiente, outro menos experiente em alguns aspectos, mas eles estão olhando um para o outro, estão interagindo um com o outro e com base nessa interação surgem caminhos. Então, eu coloquei: ouvir, refletir, reconstruir para juntos encontrar caminhos que melhorem a educação. Acho que esse é o grande desafio, não é mais só ensinar, mas é refletir como a gente pode encontrar estratégias para resistir a momentos tão difíceis que a gente tem vivido em relação ao ambiente educacional. (P17 – Grupo focal 2)

Para que o professor possa mediar, também compreendemos que ele deve conhecer seus alunos. Como reforçaram Pimenta e Anastasiou (2014), são atributos da tarefa de ensinar: construir progressivamente a autonomia no aluno, favorecendo a reflexão, ensinar e aprender por meio da pesquisa, conhecer o universo cultural e cognitivo dos estudantes para ser capaz de desenvolver processos de ensinar e aprender interativos e participativos.

Ao discutirem sobre as habilidades, características e conhecimentos que são mais importantes, em sua visão/opinião, para o professor que forma docentes no GF1 foi mencionado com frequência alta os saberes pedagógicos, enquanto que, no GF2, os participantes elencaram quase que unanimemente o amor à profissão em seus relatos e destacaram ainda os conhecimentos da área específica de atuação e a didática.

Observamos a noção de conhecimentos pedagógicos explicitada pela docente P14, que pertence ao Departamento de Pedagogia e leciona didática nas licenciaturas diversas da UEPG:

Uma que eu acho importantíssima e que também acho que está fragilizada eu coloquei assim, domínio das ciências pedagógicas, aqui entraria filosofia, sociologia [...] porque nós, professores formadores de professores, precisamos desse conhecimento da base do fundamento da docência e isso, para muitos de nós, ficou muito longe de nós quando fizemos nossa licenciatura, em que a gente teve uma pincelada de filosofia, de história da educação [...] a universidade deveria pensar num aprimoramento das ciências pedagógicas para nós, formadores de professores. [...] Prática pedagógica (no desenvolvimento da docência nas

licenciaturas) crítica, reflexiva, humana e inovadora, o que requer o desenvolvimento pedagógico permanente. Me preocupa muito também quando eu ouço meus alunos da pedagogia, licenciatura em letras dizendo assim "Poxa, professora, você está ensinando isso aí na sua matéria, mas o que a gente vê aqui na aula é exatamente o seguinte: a gente tem medo de falar, a gente decora o que vai cair na prova" [...] (P14 – Grupo focal 1)

Na perspectiva de Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002), o campo da pedagogia não deve ser analisado como “inimigo” das outras áreas, pois possui função de contribuir e colaborar com a ciência da educação e articulação entre saberes específicos e pedagógicos.

Essa discussão também se relaciona com a importância da formação pedagógica para os professores universitários e aos conhecimentos didáticos, os quais foram mencionados no GF2 com frequência significativa, além do domínio do conteúdo específico:

O professor que não domina, ele pode até gostar do que faz, mas se ele não dominar aquilo que ele vai ensinar, ninguém ensina o que não sabe, não tem como, então, eu acho que é uma forma de você valorizar, inclusive, a sua profissão, é você ter o domínio daquilo que você está ensinando. (P36 – Grupo focal 2)

A respeito do que comentou a professora, é consenso entre pesquisadores da área e também entre os docentes pesquisados que é essencial para a tarefa de ensinar que o professor pressuponha o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados de modo crítico, como enfatizaram Pimenta e Anastasiou (2014). Do mesmo modo, reforça Mizukami (2005) que o conhecimento do conteúdo específico é uma das bases de conhecimento e ainda complementa outras, como: conhecimento dos contextos formativos escolares, do processo de aprendizagem da docência, historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam e o pedagógico do conteúdo.

Somando-se a tais conhecimentos que foram relatados como importantes ao formador de professores, citamos o saber se relacionar afetivamente com os discentes (BATISTA; BATISTA, 2002). Compreendemos que tal afetividade também perpassa pela habilidade social de ser empático com os alunos, reforçada pelos docentes do GF2:

[...] a primeira das características que eu coloquei é a empatia, que é basicamente a capacidade de você se colocar no lugar da outra pessoa para ver como ela estaria recebendo a tua mensagem e, assim, você transmitir a mensagem de forma que ela consiga captar [...] amar o que ensina, não apenas amar o que ensina, amar os outros amar a vida em si. Capacidade de diálogo aberto, estar aberto a [...] claro, fazer cobranças, mas cobranças em cima do que foi dialogado (P30 – Grupo focal 2)

[...] Ser professor formador é uma tarefa árdua e complexa, você tem que se colocar na posição do outro (porque, para mim, parece que os dois estão um fitando o olhar

do outro) e pensar como esta pessoa desenvolve/entende o que lhe é partilhado, transmitido. Mas, também, promover a oportunidade desta pessoa descobrir, construir o conhecimento mediado pelo professor. [...] me veio isso em mente, de você sempre se colocar na posição do outro [...] (P4 – Grupo focal 1)

Notamos, em nossa investigação, que os formadores de professores identificam que, para a docência universitária, e, mais especificamente, ao formador, é necessário que, junto com o conhecimento especializado, desenvolvam em suas práticas pedagógicas uma postura acolhedora em relação aos seus alunos, entendendo que, para que o sujeito possa aprender, ele precisa se sentir ouvido e envolvido em seu processo de aprendizagem. Com essa compreensão, os pesquisados demonstram que ensinar não é uma via de mão única, em que o professor é o detentor do saber e o aluno é um sujeito sem conhecimentos, que vai “absorver” o que for “passado” por ele. Mas, contrário a isso, entendem que é uma via de mão dupla, em que docentes e discentes aprendem mutuamente e, principalmente, que o aluno é um sujeito com conhecimentos prévios, representações, ideias e que precisam ser considerados.

É diante do exposto que retomamos os eixos de conteúdo do docente universitário destacados por Pimenta e Anastasiou (2014) como importantes para a identidade profissional: os conteúdos didático-pedagógicos envolvem questões do campo prático como planejamento, organização, concepção de aula, metodologia escolhida para o ensino; os conteúdos das áreas específicas do saber (Ciências Humanas, Ciências Exatas, etc.), que, por sua vez, relacionam-se com o conhecimento que o docente tem sobre os conteúdos a serem ensinados, envolvendo ainda a relação de tais conteúdos com outras áreas do saber, portanto, é um conhecimento abrangente, mais horizontalizado; há os saberes pedagógicos mais amplos que estão relacionados ao campo educacional mais amplo e, por fim, os saberes ligados à explicitação do sentido da existência humana, com sensibilidade pessoal e social.

Ainda, os professores do GF 2 destacaram que analisam a importância de ter amor pela profissão, o que compreendemos como uma identificação positiva com a docência, o que gera sentido e significado para a existência dos pesquisados.

[...] Em relação às características, muito próximas da P26, a primeira coisa que eu acho que para a gente ser um bom formador, qualquer profissional você tem que amar sua profissão, amar o que faz [...] se você fizer alguma coisa por obrigação, que você não gosta, com certeza vai deixar transparecer. (P36 – Grupo focal 2)

Além disso, essa identificação reflete no seu trabalho, na qualidade dele, o que altera a imagem da profissão docente e contribui para a constituição profissional dos estudantes candidatos ao magistério, corroborando novamente com o que Ferenc e Mizukami (2005) e

Hobold e Buendgens (2015) enfatizaram em seus estudos, sobre a influência do formador para a profissionalidade de futuros docentes.

Percebemos, no diálogo do GF1, características de duas gerações de professores: os mais experientes e os ingressantes, os quais expressam diferentes perspectivas e impressões sobre seu ingresso na docência universitária na UEPG. Segue um fragmento do diálogo que nos levou a tais reflexões e tudo iniciou quando a P14 revelou que se sentiu isolada nos seus primeiros 10 anos na instituição, em seguida, P42, que é ingressante explicita:

– Já eu sempre me senti muito acolhida e amparada pela equipe, pelos colegas, tanto os que começaram junto comigo quanto os professores que já estavam com um reservatório bem carregado de saberes. (P42 – Grupo focal 1)

– Por eu ter chegado na universidade como professora nomeada, eu tive uma acolhida muito boa, um saber muito grande com o saber que eu trazia, com as experiências que eu trazia, uma confiança muito grande no meu trabalho, mas, ao conviver com pessoas que são colaboradoras ou que foram colaboradoras antes de ser nomeadas, o que me parece é que não é a mesma acolhida para os sujeitos que entram por diferentes portas para a docência no ensino superior. O que eu vejo? Não em termos de acolhida, mas em termos de um acompanhamento da minha formação enquanto professora daquela equipe. Eu vejo que a gente é muito largado à própria sorte [...] talvez uma falta de abertura e humildade para acolher quem está chegando como um sujeito capaz, até mesmo de movimentar um pouco mais aquele grupo, e eu sinto falta de reconhecimento, as pessoas ali trabalham muito, muito mesmo [...] é difícil ter algum espaço em que as pessoas vão dizer "parabéns para o fulano que foi em tal lugar apresentar um trabalho...". as coisas mais simples do dia a dia não aparecem. (P3 – Grupo focal 1)

– Eu penso o seguinte, que educação é processo e quando a gente olha fatos isolados a gente se angustia muito. Mas eu estava falando com a P14, a gente começou aqui, ela começou aqui antes de mim, mas a gente trabalhou um tempo na licenciatura em biologia juntas quando eu entrei aqui na universidade e que eu não tinha essa perspectiva do que era exatamente a licenciatura. Trabalhava por instinto, vamos dizer assim, na licenciatura, [...] assisti a uma palestra essa semana em que ele diz que a gente precisa entrar na profissão de professor para ser professor porque médico, normalmente, é formado pelo médico [...] mas o professor, na maioria das vezes, não é formado por professores, por quem tem a experiência de ser professor. Que experiência a gente traz para esse professor? A experiência que está no nosso imaginário, eu lembro do meu tal professor que eu gostava, que eu acho que é uma boa referência para mim, apesar de tudo que eu vi e ouvi na minha graduação e venho para a prática com aquilo. Eu acho que eu fiz isso por muitos anos e eu acho que não foi só eu, isso hoje eu tenho essa noção de que é a quase normalidade. Não sei se isso é normal ou não, mas é o que acontece com a maioria de nós, formadores, não só na UEPG, numa geração de professores porque ainda persiste, apesar de a gente já ter lido milhões de coisas diferentes, de ter um monte de coisas diferente na educação, ainda persiste aquela ideia de que para ser professor eu preciso saber, saber o conteúdo, na nossa área, que não é a área das humanas propriamente dita, isso é mais forte ainda, essa premissa passa pela cabeça de todos. Então, se eu souber o conteúdo, eu sei ensinar. [...] ele acredita nisso e ele faz o que acredita, então, ele se angustia quando ele percebe que, apesar de toda vontade dele de ensinar, ele não está, às vezes, com a ferramenta certa na mão; apesar de toda vontade de ensinar, apesar dele saber tanto, de ele querer tanto ensinar, ele não consegue. Ele constata, mas ele não sabe como [...] eu acho que hoje a gente está construindo essa equipe, ela está a cada dia recebendo um membro a mais [...] ser professor, você precisa saber o conteúdo daquilo que você

vai trabalhar e, além de tudo, você tem que ter toda essa dimensão humana, [...] precisa se preocupar com a técnica pedagógica, a reflexão e aí vai, é muito mais... [...] essa questão teórica da pedagogia, ela vem vindo, vamos dizer assim, como ondas na nossa vida acadêmica e eu sinto essa mudança na UEPG [...] (P20 – Grupo focal 1)

– Para mim, está sendo bem rico isso aqui, porque é a primeira vez que eu participo de discutir, porque a gente só pensa no nosso quadradinho. Eu estou participando agora da reformulação do curso e estamos pensando que, embora a gente já quebrou muito o pau e começou a descer um pouco e está sendo uma coisa bem mais, que atenda mais, recupere o aluno, porque a gente sabe que ele chega sem base nenhuma e a gente agora conseguiu, porque agora temos matemáticos puríssimos, professores de estágio, e aí trava umas guerrinhas ali e aqui, mas a gente vai conseguir. Eu vejo no meu departamento que eu, quando cheguei, senti que fui acolhida por um grupo, enquanto que outros diziam "não se meta com aquele grupo". Você já entra assim. Eu vejo que a gente trabalha muito sozinho, e existe essa preocupação extrema de produção, de ter muitos artigos e tal. [...] ah, eu vou participar lá porque eu respondi o questionário e a entrevista da Thamiris "eu não consigo perder tempo com essas coisas", você escuta dos colegas. E eu "não, mas é legal, interessante". Eu não sei se é porque, de repente, minha cabeça mudou, quando eu cheguei eu também pensava assim. (P4 – Grupo focal 1)

Esse “confronto de gerações” retoma a concepção sociológica da identidade de que a constituição identitária envolve também uma construção no tempo e espaço e que carrega marcas das gerações anteriores (DUBAR, 2005).

É notório o “acolhimento” diferente nas gerações de professores presentes nesse encontro. As docentes mais experientes revelam que sua inserção foi marcada pelo isolamento, ao passo que as ingressantes mostram um outro panorama que podemos compreender como mais positivo, de apoio do grupo, integração, preocupação dos que já estão com aqueles que estão chegando. Podemos concluir com isso que é um reflexo da mudança de perspectiva/pensamento sobre a docência universitária e a formação de professores na universidade em que prevalece, por trás disso, a concepção que expressa a docência como profissão complexa e dinâmica, em que se faz necessária a criação de comunidades de aprendizagem.

No GF2, houve um diálogo em que os participantes abordaram a necessidade de o professor se compreender como formador e não como “pesquisador”, ressaltando que é importante se identificar com a docência em primeiro lugar, ao invés de somente ser pesquisador – isso afeta a relação com o aluno.

– Você tem que ser um professor pesquisador. (P26 – Grupo focal 2)

– Mas aí, você puxou um ponto que é bem nosso tendão de Aquiles, porque se a gente pensasse o aluno que está na licenciatura, ele está sendo preparado para trabalhar como professor do ensino fundamental, ensino médio, a priori não para trabalhar na graduação. E aí, muitas vezes, se peca na formação desse aluno de licenciatura, a formação dele é muito rasa, e aí, quando você pega o aluno de bacharelado, às vezes, a formação dele na formação básica é mais acentuada, mais

intensa, só que daí, eles não têm didática e depois eles vão atuar como professores, mesmo não querendo ser professor. Veja que complicado, a gente forma um professor que não vai atuar na graduação e a gente forma um pesquisador que depois vai ser professor. (P17 – Grupo focal 2)

– Vejo os professores, dentro desta instituição, que não querem ser professor [...] (P36 – Grupo focal 2)

– Mas a ideia é de ser um professor pesquisador. Nós colocamos a ideia, todos aqui chegaram ao comum de que o professor tem que ter uma formação contínua e, a partir do momento que ele tem que ter essa formação contínua, ele é pesquisador, vai ter que estar a todo momento, ele tem que conseguir conciliar as duas coisas, ele tem que ser pesquisador e tem que ser professor. (P26 – Grupo focal 2)

– Porque ele encara o aluno como meio, meio para ele desenvolver a pesquisa e não o fim. Esse é o problema, porque se você encara o aluno como meio, ele é mais uma forma de atingir alguma bolsa. Agora, se eu encaro o aluno como fim, estou me preparando para ele, não interessa se é bacharel ou licenciado. Infelizmente, nessa realidade produtivista de CAPES e CNPq a ideia é bem essa, o aluno é mais uma forma de eu conseguir alguma bolsa. (P36 – Grupo focal 2)

Retomamos que essa temática do professor *versus* pesquisador já foi evidenciada anteriormente e reforça a ideia de que é importante que o professor seja “professor pesquisador” e não apenas pesquisador. Sobre isso, Althaus (2016) sugere que sejam repensados os critérios didático-pedagógicos para a seleção de professores universitários por meio dos concursos públicos. Isso porque a seleção desse professor tem priorizado a produção intelectual e a titulação do candidato, voltando-se, assim, para um perfil de pesquisador, deixando de lado, muitas vezes, as questões pedagógicas. Por isso, a pesquisadora mencionada sugere que tais processos seletivos analisem ainda o compromisso do sujeito com as questões pedagógicas, procurando articular o ensino, a pesquisa e a extensão.

Tal discussão ainda nos reposta ao que foi abordado no *Cluster 2* “Professores mistos”, quando emergiu a importância dos conhecimentos “horizontais”, em que se revela na concepção de que, para formar professores, o formador deve ter conhecimentos específicos (verticais), mas, também, os conhecimentos pedagógicos e mais ampliados para que seja capaz de ensinar ao futuro atuante do magistério como ele pode ensinar e os diferentes conhecimentos e saberes envolvidos nesse processo.

Ademais, uma das docentes pesquisadas levantou a discussão sobre qual o tipo de professor e profissional a universidade forma e, também, sobre como está a formação dos sujeitos na educação básica, o que é importante de ser refletido.

A respeito de alguns pontos convergentes entre professores do GF1 e do GF2, destacam o consenso sobre a atividade proposta a eles de que escolhessem uma imagem para representar o ser professor formador. Dentre as imagens disponíveis, observamos uma dificuldade em eleger apenas uma imagem.

A gente faz um pouco de tudo isso aqui. depende do sujeito que está diante de nós, das situações se apresentando em sala de aula e vc precisa recorrer a algumas dimensões dessas aqui, até mesmo levantar o cartão vermelho. (P3 – Grupo focal 1)

Essa é uma questão que revela a complexidade e, principalmente, a dinamicidade da docência, em que o professor demanda a mobilização de diferentes saberes e conhecimentos.

Também é consenso entre os pesquisados a identificação como formadores de professores e expressaram uma luta pela profissionalização do magistério que se manifestou no compromisso assumido com a docência. Os formadores defendem ainda a importância dos espaços coletivos para discussão e reflexão e avaliaram que a sua participação, na presente investigação, foi importante e positiva, como podemos observar nos fragmentos discursivos abaixo:

O encontro foi muito produtivo e renovador. Ainda estou me descobrindo na educação e ensino e estes encontros nos trazem contribuições incríveis. Foi muito rico, espero que tenha outros. (P4 – Grupo focal 1)

Para pensar em nosso papel como professor formador de professor me faz querer ter maior clareza sobre qual é efetivamente esse papel. Esse conhecimento certamente contribuirá muito para a nossa prática, por isso considero que o encontro foi muito produtivo. Ouvir colegas é muito significativo e formativo. (P41 – Grupo focal 1)

Agradeço pela oportunidade proporcionada de poder parar, refletir e discutir sobre o fazer docente nos nossos cursos de licenciatura. (P30 – Grupo focal 2)

O encontro foi produtivo no sentido de que oportunizou a socialização de experiências didáticas e de vida. (P36 – Grupo focal 2)

Para concluir o presente tópico, destacamos que, para Vaillant e Marcelo (2012), as capacidades docentes são fatores preponderantes quando se analisa a efetivação da aprendizagem discente. Porém, não é simples elencar uma lista com estas características, de capacidades básicas a uma boa docência. Conforme os autores supracitados, apesar da diversidade de situações e contextos, há um conjunto de capacidades docentes que exercem influência sobre os conhecimentos aprendidos por parte dos alunos, as quais têm a ver com duas dimensões principais: cognitiva-acadêmica e a vincular-attitudinal. No que respeita a dimensão cognitiva-acadêmica, incluem-se os saberes docentes (da formação acadêmica e contínua), as estratégias pedagógicas e sua efetividade na transmissão e construção de conhecimentos da coletividade estudantil. Já sobre a dimensão vincular-attitudinal, se incluem a transmissão de valores morais e éticos da profissão docente, imprescindíveis para o desenvolvimento social e pessoal dos alunos, são componentes desta dimensão: “motivação,

liderança, empatia, espírito empreendedor, boa disposição, atitude positiva, estimulação intelectual, compreensão, controle emocional” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 19).

4.4 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES

A partir do exposto com nossos resultados, retomamos as constantes de identidade docente levantadas por Marcelo (2009a) já abordadas no referencial teórico e estabelecemos reflexões sobre como as identificamos em nossa pesquisa.

Quadro 21 - Análise das constantes da identidade docente a partir das características desveladas no presente estudo

Constantes da identidade docente (MARCELO, 2009a)	Análise das constantes da identidade docente a partir das características desveladas no presente estudo
<i>Socialização prévia</i>	Comprovamos que o período de observação da profissão docente o qual experimentamos enquanto alunos por um longo período permitem a elaboração de crenças, representações e padrões mentais que influem significativamente na construção da aprendizagem da docência, os quais, por sua vez, são pouco reflexivos. Desse modo, analisamos que esses padrões precisam ser (re)construídos com o processo de constituição da identidade profissional por meio de uma formação inicial e continuada que favoreça a reelaboração dos mesmos.
<i>Prática profissional norteada pelas crenças no ensino</i>	Nossos dados apontam também essa característica nos professores formadores. Complementamos a partir do estudo que a consciência profissional e uma formação sólida auxiliam nesse processo de reconstrução de saberes e crenças, bem como a abertura do professor à aprendizagem e reflexões.
<i>Construção da identidade por meio dos conteúdos ensinados</i>	É fato que o conhecimento que os professores possuem sobre o conteúdo influenciam diretamente sobre o que e o como é ensinado. Verificamos isso na presente tese quando os pesquisados enfatizaram que sem o domínio do conhecimento específico não é possível ensinar, mas, também analisamos que existem outros tipos de conhecimentos que se articulam ao específico do conteúdo e que são extremamente importantes ao docente. Assim, é essencial que o docente se mantenha atualizado com relação a especificidade dos conteúdos que ensina além de procurar formação pedagógica.
<i>Fragmentação do conhecimento docente</i>	Observamos que o formador se esforça para evitar a fragmentação do conhecimento, mas, também observamos que há uma dificuldade em articular ensino, pesquisa e extensão na universidade e isso pode ser contribuinte para essa fragmentação.
<i>Aprende-se ensinar ensinando</i>	Os pesquisados mostraram que é importante ao formador de professores que tenha conhecimentos da experiência e contexto escolar. Contudo, eles têm entendimento de que a experiência pela experiência não é o suficiente para aprendizagem da docência.
<i>Isolamento do professor</i>	O isolamento do professor emergiu em nossos resultados também, porém, constatamos a partir do discurso docente que há mudanças com relação a isso quando relataram o acolhimento dos ingressantes e apoio mútuo entre seus pares. Também foi evidenciado nos dados a importância das comunidades de aprendizagem.
<i>A motivação profissional e o alunado</i>	Observamos que os alunos fazem parte da motivação do professor em manter-se na profissão.
<i>Carreira docente</i>	Essa constante refere-se ao fato de que conforme o professor evolui na carreira ele assume cargos fora da sala de aula e isso faz com que ele não retorne à docência. Em nosso estudo que envolve professores universitários, essa constante não foi constatada.
<i>Tudo depende do professor</i>	Os professores formadores pesquisados evidenciaram que a aula é uma responsabilidade compartilhada. Ao professor cabe o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem e o aluno precisa compreender seu papel também.
<i>O professor como consumidor</i>	Foi averiguado também em nosso estudo que as políticas públicas educacionais influem significativamente na constituição da identidade e que se mantem a visão do docente como consumidor de iniciativas políticas, mas que, os professores têm visão diferente disso e esforçam-se para discutir essas questões em sala de aula a fim de refletir sobre os fatores que influem na formação de professores.
<i>Competência não reconhecida e</i>	Sobre essa característica, podemos afirmar que não há reconhecimento daqueles que são bons professores e os “maus” docentes continuam “se escondendo”. Entretanto, revelaram-

<i>incompetência ignorada</i>	se os formadores de professores como mais abertos ao compartilhamento de experiências pedagógicas e isso também se manifesta na afirmativa de que o docente precisa aprender cooperativamente com seus pares.
<i>Dificuldades com as tecnologias</i>	Pudemos perceber que há vontade nos professores formadores em buscar aprender as novas tecnologias para as incorporar ao ensino, o que dificulta isso é atual a falta de infraestrutura e condições de trabalho docente.
<i>Influência incompleta dos professores</i>	Essa constante diz respeito ao fato de os professores terem “perdido” o posto de referência principal do conhecimento. Percebemos em nosso estudo que o professor entende que existem diferentes formas de aprender e que eles precisam encontrar estratégias criativas para mobilizar seus alunos para a aprendizagem em sala de aula.
<i>A inserção na profissão de ensinar</i>	De fato, a inserção na profissão é demarcada pela transição de aluno para professor e os formadores expressam que seu papel está em ensinar a ensinar e isso passa pelo aprender a aprender também.

Fonte: A autora (2018).

Em suma, concluímos que as constantes da identidade do professor de Marcelo (2009a) também se sustentam em nossa pesquisa, porém, com algumas peculiaridades para o docente formador de professores e da instituição universitária.

Além disso, evidenciamos outras características identificadas como componentes da configuração identitária do professor formador de docentes, como uma cultura comum, as quais reforçamos na lista abaixo:

Sentimento de pertença: o sentimento de pertença se revela com a dedicação exclusiva a uma instituição de ensino e com a identificação com a profissão docente.

Formar professores é impulsionar transformações sociais: entendemos que há um desejo dos professores em contribuir com a formação de docentes e a sua experiência e práticas pedagógicas são uma das “chaves” para o sucesso. Com isso, podemos destacar que se sentem comprometidos em formar futuros atuantes no magistério e refletem muito sobre como foi a sua própria formação, a fim de não reproduzirem os mesmos erros que julgam que seus formadores cometeram. Desse modo, prevalece o seguinte pensamento: “ao formar professores diferentes, eu contribuo para melhora a sociedade”.

Profissão não reconhecida: compreendemos que é uma característica comum a falta de compreensão e reconhecimento social da docência. As pessoas que estão “de fora” não têm a dimensão da realidade complexa e, muitas vezes, sofrida que envolve a docência. Com isso, em geral, existe um discurso pronto sobre ser professor remetendo a ideia de devoção, de missão que o sujeito se submete e para isso deve abdicar de outras questões, como família, dinheiro, etc. Entretanto, esse discurso afeta o professor e faz com que ele se sinta desvalorizado.

Professor deve ser socialmente habilidoso: certamente, quando alguém revela a docência como escolha profissional está sujeito a ouvir “Ser professor é realmente uma profissão que exige amor” ou “Você precisa gostar de trabalhar com gente”. A esses tipos de

falas que ouvimos por aí atrelamos o fato de a docência ser uma profissão relacional, que depende da relação professor-aluno para existir e se efetivar. Assim, saber ouvir, manter diálogo aberto com os discentes, ser empático pode facilitar o desenrolar do processo de ensino e aprendizagem.

Experiência como fator determinante da prática de formar professores: os conhecimentos práticos são imprescindíveis para o formador de docentes. O que entra em jogo aqui é a qualidade da experiência e não a quantidade de anos ou instituições pelas quais o sujeito passou. Desse modo, conhecer a realidade escolar e manter-se conectado a ela é elemento decisivo no ato de ensinar a ensinar. Sobre isso, Oliveira (2016) destacou, em sua pesquisa, que a experiência na educação básica anterior do professor é importante para a sua atuação na educação superior.

Conhecimentos didático-pedagógicos: “ter didática”, essa é uma velha afirmativa quando nos referimos ao que é necessário para ser um bom professor. Porém, em nossa concepção, ter didática revela-se aqui em um empenho do professor em conhecer metodologias deferentes de ensino, que sejam ativas, procurar inovar, para isso, é preciso ter domínio de conhecimento, envolve conhecer seus alunos e sua realidade para que possa encontrar as melhores estratégias de ensino e também conhecer com profundidade os processos de ensinar e aprender, bem como os fatores que nele estão implicados.

Consideramos que as mencionadas características que desvelam a identidade dos professores pesquisados envolvem uma constante articulação entre o real e o ideal, estabelecendo uma mediação entre o que acontece de fato e o que se almeja enquanto professor. Tal articulação promove a constituição de uma identidade única e contextual que não pode ser compreendida sem que se analisem seus entornos.

Com base no exposto, abordamos alguns fatores que julgamos como limitantes ou desafiantes da constituição identitária docente.

Como já ressaltamos, os contextos históricos, políticos e sociais são determinantes e causam marcas na identidade. De modo geral, os docentes investigados revelaram ter consciência do quanto o ideário neoliberal, que é, muitas vezes, mascarado por um discurso democrático presente em nossa sociedade, afeta a educação, e sentem a necessidade de mostrar isso aos seus alunos, como forma de lhes “abrir os olhos”. Atreladas a isso estão as políticas públicas educacionais que demarcam, frequentemente, uma compreensão de universidade como entidade administrativa em detrimento de uma instituição social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Corroborando com tal situação, temos ainda um mal-estar em torno da formação de professores por conta de reformas políticas que têm “assombrado” o cenário educacional, as quais instauram incertezas quanto a profissão docente. Podemos citar aqui a tentativa de limitar a autonomia docente e o aumento da carga horária em sala de aula, a fim de descaracterizar a dedicação exclusiva como regime de trabalho (REIS, 2018).

Junto a isso, revela-se o baixo estatuto da docência (CUNHA, 2015), que carrega em si fatores históricos de surgimento do magistério, o que acreditamos que se tem modificado paulatinamente, mas, como uma representação social, possui raízes e um núcleo estruturante que são difíceis de serem alterados rapidamente.

A crença que prevalece de que para ser professor universitário basta ter conhecimento de conteúdo é também um impeditivo da constituição identitária docente. Outros limitantes da mesma se revelaram na forma de desafios da docência universitária, como a falta de infraestrutura das IES, as condições de trabalho como a sobrecarga de atividades destinadas ao professor, o que faz com que ele assuma tarefas burocráticas e tenha que se preocupar com as exigências de manter o alto índice de produções de pesquisas. Tudo isso dificulta a articulação e o equilíbrio almejado entre ensino, pesquisa e extensão.

Diante disso, nos questionamos sobre como é possível formar professores na atual conjuntura? E, ainda, qual professor formar para que ele seja capaz de enfrentar os dilemas e desafios? Qual a profissionalidade desejada para o professor de hoje? Por outro lado, apontamos, nesse momento, algumas estratégias que consideramos como caminhos possíveis para favorecer a construção de uma identidade profissional docente.

Em primeiro lugar, destacamos ser imprescindível investir na profissionalização do formador, tanto como processo interno, denominada como profissionalidade, para a construção de saberes que são mobilizados no exercício profissional, quanto para o processo externo, o profissionalismo, que envolve o status social que o magistério possui no intuito de conquistar o reconhecimento da sociedade. (ANDRÉ; MACKENZIE, 2009).

Para esse investimento na profissionalização, consideramos importante a formação contínua dos professores na perspectiva do desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1995; DAY, 2001; MARCELO, 2009b; VAILLANT; MARCELO, 2012), pois o DPD contribui para a constituição da identidade profissional. Ressaltamos que o DPD deve também focar suas três dimensões: pessoal, profissional e institucional.

As pesquisas de Sousa (2013) e Martins N. S. (2015) também destacaram a necessidade de promoção de processos formativos de identidade por meio de atividades de formação continuada que possibilitem reflexão da própria prática. A partir do investimento na

formação continuada docente, torna-se possível ainda trabalhar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, destacando a pesquisa como eixo principal e como princípio formativo docente, procurando incentivar mais a extensão, que se mostrou insatisfatória em nosso estudo (SEVERINO, 2002; 2009; CUNHA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Nesse sentido, também mencionamos a necessidade que cursos de pós-graduação *stricto sensu* invistam mais em elementos sobre a aprendizagem da docência, considerando que se trata de um espaço formativo privilegiado para a formação do professor universitário.

Mizukami (2005) enfatiza que existem algumas ações formativas que podem auxiliar a formação do formador, são as ações que ela denominou como focos de intervenção, que envolvem: a base de conhecimentos, desde o conteúdo específico, de aprendizagem da docência até conhecimentos historicamente produzidos e fundamentados em políticas públicas; estratégias formativas de desenvolvimento profissional, as quais, por sua vez, vão valorizar as crenças do professor, instigar a reflexão, problematização da realidade e resolução dos problemas; as comunidades de aprendizagem em diferentes contextos e espaços - e é importante aqui o envolvimento entre docentes das escolas e formadores, seria uma aproximação entre escola e universidade; e, por fim, estratégias que visem atitude investigativa.

Notamos, nos discursos docentes, que é preciso que haja mais apoio institucional para a formação e DPD, de modo a favorecer tempos e espaços em que os professores universitários possam discutir, refletir, partilhar experiências e, ainda, suas angústias e frustrações. Porque, conforme as contribuições da Psicanálise (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005), ao falarmos, os nossos conteúdos inconscientes podem ser elaborados, ou seja, quando discursamos, conversamos sobre as nossas questões, sejam elas pessoais ou profissionais, tornamo-nos conscientes da situação e de como pensamos e agimos sobre ela, contribuindo para o autoconhecimento e a autocrítica.

Enfatizamos ainda os apontamentos de Althaus (2016) de carência de criação e ampliação de espaços e tempos para discussões, que as ações formativas tenham continuidade ao longo do ano letivo e que se direcionem para as necessidades formativas de cada curso com base na realidade. Também citou que sejam reconhecidos os professores que pesquisam o ensino, que participam das propostas de formações e, enfim, que a política docente considere a atuação no ensino na graduação e que isso se reverta em avanços na carreira. No mesmo sentido, Althaus et al. (2017) explicitam a importância de investimento em infraestrutura e pessoal para o DES (Docência no Ensino Superior) programa da UEPG, que visa à formação pedagógica continuada dos seus professores universitários.

Cunha (2006) ressaltou que prevalece a ideia de que a formação do DU empreende esforços individuais. Os dados da nossa investigação mostram que isso está mudando, pois torna-se imprescindível, cada vez mais, a superação dos dilemas e desafios através de reflexões sistemáticas e coletivas. Portanto, salientamos a promoção de uma profissionalidade que estimule a valorização da docência por meio da flexibilidade crítica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014) e que a consciência profissional é a chave para favorecer um DPD.

Além do exposto, sugerimos outras estratégias que podem favorecer a constituição identitária docente: reformulações das propostas pedagógicas dos cursos de formação de professores, reflexões sobre a própria prática, estudos de casos de ensino (MIZUKAMI, 2005), utilização de grupos focais ou grupos de discussão como ferramentas de apoio, elaboração de memoriais reflexivos, treino de habilidades sociais para otimizar a relação pedagógica entre professor-aluno-conhecimento e visar maior aproximação entre escola e universidade a fim de formar atuantes para o magistério que tenham mais envolvimento com a prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumimos o propósito, na presente pesquisa, de analisar quais características desvelam a configuração identitária de professores formadores de docentes de uma universidade estadual do Paraná. Para tanto, partimos de uma abordagem predominantemente qualitativa de investigação com ancoragem em pressupostos da hermenêutica e contamos com a Análise de *Clusters* e a Análise Textual Discursiva como apoio no tratamento e análise dos dados.

Os dados foram coletados com professores que atuam em cursos de licenciatura da UEPG, portanto, são formadores de professores, mediante três etapas de coleta de dados: o estudo exploratório abrangeu 46 docentes e se deu por meio de questionário *online*; a segunda etapa contou com entrevistas semiestruturadas, em que alcançamos a amostra de 21 professores que participaram também do primeiro estudo. A fase final da pesquisa organizou-se em dois grupos focais, o GF1 teve 6 professores presentes e o GF2 contou com 4 docentes.

Para os dados de estudo exploratório com o questionário, realizamos Análise de *Clusters*, em que foram evidenciados três agrupamentos de professores formadores a partir da identificação dos significantes mais elementares presentes nas respostas dos sujeitos: *Cluster 1* – Professores efetivos, *Cluster 2* – Professores mistos, e *Cluster 3* – Professores colaboradores. Para reforçar alguns aspectos dessa análise, utilizamos ainda os discursos dos pesquisados nas entrevistas semiestruturadas.

Identificamos com isso que as características identitárias dos formadores pesquisados relacionam-se intimamente com a vinculação que possuem com a IES e o regime de trabalho, o que também é determinante das atividades (ensino, pesquisa e extensão) que realizam na mesma, como já explicitaram Pimenta e Anastasiou (2014), e que se referem à própria organização acadêmica e administrativa universitária (MOROSINI, 2001; CAVALCANTE, 2000; STEINER, 2006).

O C1 1 reuniu 27 docentes que são efetivos na UEPG e a maioria possui regime de dedicação exclusiva. Com isso, verificamos que tais professores estão envolvidos com o ensino, a pesquisa e, quase metade deles, com a extensão. Além disso, a maioria pertence ao Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, que é o que oferta a maioria dos cursos de licenciatura desta universidade e mais especificamente há uma amostra representativa de docentes do Departamento de Pedagogia (DEPED). Dentre as características identitárias que prevalecerem nesse grupo, estão: conferem importância à pesquisa para a docência universitária; expressam desejo em contribuir com a formação de professores; enfatizam o

compromisso e a responsabilidade como característica da profissionalidade docente; almejam promover transformação social e são conscientes que formam docentes.

O Cl 2 dos professores mistos (N=10) classificou professores efetivos e colaboradores, em que 60% são homens e pertencem às áreas exatas e da saúde (Setor de Ciências Exatas e Naturais e Setor de Ciências Biológicas e da Saúde), com os respectivos departamentos de Educação Física e Matemática e Estatística. Os significantes mais elementares desse agrupamento revelaram as seguintes características da identidade docente: motivação pela docência universitária está em trabalhar com adultos e na possibilidade de desenvolvimento intelectual; ser professor é uma constante descoberta de si/representa experiência de autoconhecimento; preocupam-se com a formação de base dos alunos que chegam à graduação; criticam o antagonismo entre disciplinas específicas e pedagógicas e afirmam ser imprescindível que o formador tenha consciência que forma docentes.

Destacamos que, nos *clusters* 1 e 2, o tempo de atuação magistério superior dos participantes oscila de 6 a 15 anos, revelando que são professores que possuem experiência de trabalho significativa. Já o Cl 3 mesclou professores com experiência de 6 a 15 anos e também ingressantes na carreira universitária com menos de 5 anos no magistério.

O último *cluster*, denominado como “professores colaboradores”, reuniu 9 formadores com contrato temporário com a UEPG, e outro ponto diferencial em comparação com os outros *clusters* está na jornada de trabalho institucional de 20 horas semanais. Todos pertencem ao Setor de Ciência Humanas, Letras e Artes, com representatividade dos seguintes cursos: Artes Visuais e Música, Pedagogia e História. Sobre as características da identidade desses docentes, podemos citar: todos estão cursando doutorado; demonstram como motivação principal na docência universitária a possibilidade de contribuir com a formação de professores; identificam-se com a profissão; consideram ser a profissão docente de importância para a sociedade, porém, não reconhecida, e concebem que o professor precisa ser curioso e sensível.

Desse modo, destacamos ainda as características da identidade que se sobressaíram na amostra total de professores participantes do questionário, ou seja, com base nas respostas dos 46 sujeitos pesquisados: são docentes efetivos com dedicação exclusiva; possuem como motivação pela docência universitária contribuir para a formação de professores; destacam que a docência é uma profissão importante para a sociedade; identificam-se como formadores de professores; almejam promover transformação social; desejam formar profissionais realizados profissionalmente e engajados em transformações sociais e, por último, definem que são as principais características para o formador de docentes: ter habilidades sociais, ter

experiência na docência e conhecer a realidade escolar/educacional e, em terceiro lugar, ter conhecimentos didático-pedagógicos.

Diante do exposto, retomamos que a identidade se constitui a partir de socializações sucessivas em diferentes grupos aos quais pertencemos ao longo de nossas vidas. Com isso, não podemos perder de vista que construir uma identidade envolve articulação constante entre os processos relacional e o biográfico, que, por sua vez, revelam-se pertencentes a um determinado tempo e espaço que não podem ser desconsiderados (DUBAR, 1998; 1999; 2005; 2009; 2012; CIAMPA, 2012).

Os dados mostraram a complexidade de se realizarem pesquisas no âmbito da identidade e confirmam que, independentemente das suas trajetórias pessoais, que são sempre muito variadas/diversas, os professores pesquisados evidenciaram características identitárias e expressaram desejos que são comuns entre eles, permitindo-nos afirmar que existe uma cultura comum que é partilhada entre professores formadores de docentes da UEPG, a qual foi se delineando no processo de socialização profissional, o que vem a confirmar a premissa de Marcelo (2009a) de que a identidade docente se constrói e se transmite, sendo resultado da interação entre sujeitos, suas experiências pessoais e profissionais.

E, ainda, ousamos destacar que há diferenças entre ser professor universitário e ser professor universitário formador de docentes, pois, ao formador são exigidos conhecimentos e saberes relacionados ao ensinar a ensinar e experiência escolar, os quais, por sua vez, não são necessários aos docentes universitários dos cursos de bacharelado.

Com os dados do grupo focal, procuramos ratificar as características identitárias reveladas nas etapas anteriores e ainda pudemos captar outros elementos identitários interessantes ao nosso estudo.

Os participantes do GF 1 enfatizaram que ser professor formador possui como especificidade o ensinar a ensinar e frisaram os saberes pedagógicos como essenciais. Contudo, o GF 2 definiu que ser professor formador é amar o que faz, exige empatia e saberes relacionados ao conteúdo e à didática. Como características comuns entre ambos agrupamentos, podemos definir que as discussões e reflexões dos professores pesquisados realçaram que o professor formador necessita: aprender a aprender, ensinar a aprender, requer a mobilização de uma diversidade de saberes e conhecimentos, é ser mediador entre aluno e conhecimento e, por fim, exige trabalho em equipe, como denominou Mizukami (2005) sobre a criação de comunidades de aprendizagem.

Considerando os achados evidenciados ao longo da investigação, admitimos que os professores formadores de docentes da UEPG:

- São conscientes que formam futuros atuantes do magistério;
- Demonstram preocupação em desvelar a realidade educacional brasileira para formar professores melhor preparados para esse contexto, expressando um desejo de diminuir a segregação social;
- Constatam que ser professor é promover formação humana, procurar melhorar a sociedade, por meio do compromisso e responsabilidade. Assim, é possível construir conhecimentos que se convertam em melhores condições de vida para a sociedade e destacamos que isso pode se dar por meio da extensão universitária;
- Conferem que ao professor formador é importante, em primeiro lugar, o desenvolvimento de habilidades sociais, pois somente o domínio de conteúdos específicos não supre as necessidades que o docente possui para ensinar.
- Compreendem que não há como construir uma identidade profissional sem envolvimento com processos de formação contínua que visem o desenvolvimento profissional docente em suas três dimensões: pessoal, profissional e institucional.

Diante do exposto, acreditamos que está acontecendo a construção de uma nova profissionalidade docente que reúne esforços para superar a crise de identidade e o baixo estatuto social implicado na docência que se fazem nos desafios cotidianos. Ou seja, há uma mobilização em torno da profissionalização do magistério e confirmamos isso por meio do compreendido como “confronto de gerações” manifestado nos grupos focais, quando professores mais experientes relatam um sentimento de isolamento e um trabalho individualizado, “cada um por si” e, em contrapartida, os professores ingressantes revelam um maior acolhimento e envolvimento em grupos e equipes de trabalho.

Validamos, em nossa pesquisa, as constantes de identidade docente de Marcelo (2009a) com pequenas adaptações ao docente universitário, considerando as diferentes existentes entre ser professor da educação básica e ser professor da educação superior formador de futuros docentes. Também identificamos constantes complementares ao do autor, como: sentimento de pertencimento, formar professores é impulsionar transformações sociais, profissão não reconhecida, professor deve ser socialmente habilidoso, experiência como fator determinante da prática de formar professores e conhecimentos didático-pedagógicos.

Ao longo da pesquisa, construímos e fortalecemos nossa tese de que o professor está em constante construção identitária, negociando e articulando os processos biográficos e relacionais por meio de sucessivas socializações, como enfatizou Dubar (1998; 1999; 2005; 2009; 2012), mas que, mesmo diante desse processo interminável, é possível identificar características que fazem parte de uma cultura comum aos professores que formam futuros

professores. Além disso, tais características ancoram-se nas constantes de identidade destacadas por Marcelo (2009a) e ainda evidenciamos outras que as complementam.

Ressaltamos, diante disso, que a configuração da identidade do professor formador está em constante movimento e que, para compreendê-la e analisar suas características, precisamos primeiramente refletir sobre o contexto histórico e social específico do grupo de professores pesquisados.

Para encerrar nossas considerações, reiteramos a ideia de que se torna imprescindível o investimento institucional na formação continuada pedagógica contextualizada dos professores, a fim de que busque melhor articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visto que são as três atividades esperadas de uma universidade. A partir disso, acreditamos tornar-se possível o desenvolvimento profissional docente que promova a constituição de uma profissionalidade que se revela em uma identidade docente bem constituída.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. da C. C. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 4 a 8 de outubro de 2015, Florianópolis: UFSC, 2015.
- ALTHAUS, M. T. M.; GOES, G. T.; SIMÕES, D. R. S.; BORGES, C. P. F. Programa DES: Docência no Ensino Superior frente ao compromisso da formação pedagógica dos professores universitários. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC, 2017. p. 23887-23896. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25304_12551.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.
- _____. **Docência universitária: saberes e cenários formativos**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2016.
- ALVES, C. da S. et al. Identidade Profissional de Professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, v. 10, p. 269-283, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, p. 122-143, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; MACKENZIE, P. C. A. de A. A profissionalidade do professor formador sob impacto das reformas e mudanças no mundo contemporâneo. [Conferência]. In: COLE. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2009. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj6rY2b45XYAhXFi5AKHUICBDwQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fbdpi.usp.br%2Fsingle.php%3F_id%3D001814068&usg=AOvVaw3FI3FyUqYvBa_9b-4NDVF9>. Acesso em: 9 out. 2017.
- ANDRÉ, M. et al. **Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades**. Endipe, 2005.
- ANDRÉ, M. Questões metodológicas na investigação dos saberes docentes sobre avaliação. In: SCHIGUNOV, A.; SCHINURA, L. **Desatando os nós da formação de professores**. Porto Alegre: Editora Porto Alegre, p. 65-78, 2002.
- ARAUJO, I. A. F. de. **Ser e estar: a construção da identidade profissional docente na educação básica**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2015.
- BARBACELI, J. T. **Da identidade universitária à identidade profissional docente: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BATISTA, S. H. S.; BATISTA, N. A. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002. p. 185-205.

BAGIO, V. AP.; PEREIRA, A. L. O massacre de 29 de abril de 2015: diferentes atores e formas de (re)escrever a história paranaense. In: SILVA, A. O. et al. (Orgs.). **Pesquisas contemporâneas em educação: diálogos com a filosofia, direitos humanos e ciências humanas**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2018. p. 174-193.

BATTAGLIA, O. R.; DI PAOLA, B.; FAZIO, C. Cluster analysis of educational data: na example of quantitative study on the answers to an open-ended questionnaire. **Physics Education**, v. 3, p. 1-30, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BUENO, V. S. L. **A formação continuada dos professores das escolas de educação básica da rede municipal de Alegrete/RS: um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional docente**. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CAMARGO, J. Um olhar da origem à extinção do Departamento de Métodos e Técnicas de ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa (1975 - 2016). In: PEREIRA, A. L.; BRANDT, C. F.; GABRIEL, F. A. (Orgs.). **Fundamentos epistemológicos da educação**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017. p. 69-108.

CARDOSO, M. E. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (Orgs.). **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p.187-212.

CAVALCANTE, J. F. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 41-64, 2003.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: LANE, S. T. M; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 58-75.

COSTA, M. A. F. da; COSTA, M. de F. B.; ANDRADE, V. A. de. Caminhos (e descaminhos) dos objetivos em dissertações e teses: um olhar voltado para a coerência metodológica. **Revista Práxis**, ano 6, n. 11, p.11-24, jun. 2014.

CUNHA, A. C. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapeco: Argos, 2015.

CUNHA, M. I. da. A indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão como referente da qualidade na universidade brasileira: um discurso em tensão. In: _____. (Org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. p. 17-38.

_____. da. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: _____. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 13-29.

DAMIANI, M. F.; PIRES, F. L. B.; CASTRO, R. F. de. A preocupação com a metodologia de pesquisa está fora de moda? Análise de trabalhos apresentados em um evento da área da Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 227-246, jan./jun. 2010.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 2001.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367 mai./ago. 2012.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: EDUSP, 2009.

_____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, 1999.

_____. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, 1998.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p.178-200, out. 2015.

FARIAS, I. M. S. et al. Capítulo 2: identidade e fazer docente: aprendendo a profissão. In: _____. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 55-81.

FELIX, C. F. F. **Identidade profissional docente: tecendo histórias**. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FERENC, A. V.; MIZUKAMI, M. da G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES , 7., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2005. p. 3-11.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

_____. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n.3, p. 393- 405., set./dez. 2003.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013a. p. 83-108.

_____. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros ‘ismos’ aos paradigmas científicos. In: GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013b. p. 59-82.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O inquérito: teoria e prática**. Oeiras: Celta, 1993.

GONZATTO, C. R. **Expansão do ensino superior e identidade docente: desafios de uma profissão em crise**. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

GRILLO, Marlene. Projeto Político-Pedagógico e prática avaliativa: uma relação necessária. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene. **Avaliação: uma discussão necessária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

HOBOLD, M. de S.; BUENDGENS, J. F. Trabalho do professor formador: a influência da dimensão relacional na constituição da profissionalidade docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 2, p. 198-219, jul./out. 2015.

HOBOLD, M. de S.; MENSLIN, M. S. A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciados. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 783-801, set/dez 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=411990&idtema=130>>. Acesso em: 16 nov. de 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Inep/Seec). Censo do Ensino Superior, 2016. Brasília: Inep, 2016.

KRASILCHIK, M. Docência no ensino superior: tensões e mudanças. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.); **Pedagogia universitária**. São Paulo: EdUSP, 2009. p. 147-164.

LAROCCA, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. P. de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **RBPG**, v. 2, n. 3, p. 118-133, mar. 2005.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.15-61.

LIMA, M. da C. S. **Elementos presentes em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes do sexo masculino do curso de pedagogia da UFPE**. 109 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LUNA, S. V. Ética na Pesquisa em Educação: promover ou punir? In: CHRISTOFOLETTI, R.; BECK, A. A. H. **Ética, Ciência e Conhecimento**. Itajaí: UNIVALI, 2006, p. 29-43.

MARCELO, C. A identidade docente: constante e desafios. **Formação docente**, n.1, v.1, 2009a, p. 109-131.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Ciências da Educação**, n.8, 2009b, p.7-22.

MARTINS, N. S. de O. **A identidade profissional do professor formador de professores para a educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino: Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

MARTINS, R. M. **Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora**. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENDES, T. C. **Profissional docente: o ser e o manter-se na docência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. Tornar-se e ser professor: os desafios da docência. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 1, n. 4 p. 161-180, 2015.

MENDES, T. C.; CLOCK, L. M.; BACCON, A. L. P. Aspectos positivos e negativos da profissão docente: entre a satisfação e o desejo do professor. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista (BA), v. 1, n. 1, p. 73-92, out./dez. 2016.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, 2005-2006.

MORAES, R. C. C. de. Universidade hoje - Ensino, pesquisa, extensão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, p. 19-37, ago. 1998.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 15-33.

_____. (Editora-Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário** vol. 2. Brasília: INEP/Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior, 2006. 610 p.

MOURA, M. M. M. **Construção da identidade profissional do professor de Educação Física: elementos biográficos e relacionais**. 242 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

OLIVEIRA, T. P. de. **A inserção profissional docente no ensino superior no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PEREIRA, A. L.; COSTA, C.; LUNARDI, J.T. Cluster analysis characterization of research trends connecting social media to learning in the United Kingdom. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino REPPE**, Cornélio Procópio. v.1, n.1, p.48-58, 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani C. A. (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002. p. 207-222.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PDI.: **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Ponta Grossa** 2013/2017. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013. 381 p.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas da pesquisa bibliográfica**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1970.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2013. p. 13-34.

SANTOS, B. de Sousa. **Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, M. da C. **Um estudo sobre elementos presentes na construção identitária profissional docente de professores que atuam no Ensino Médio: continuidades e descontinuidades**. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SEVERINO, A. J. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface, Comunicação, Saúde, Educação**, v.6, n.10, p.117-24, fev. 2002.

_____. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EdUSP, 2009. p. 129-146.

_____. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.

SILVA, M. das G. G. da. **Da iniciativa institucional a ação cotidiana de reflexão sobre a profissionalidade docente: caminhos percorridos por professores da UFPE e da U.Porto**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, M. R.; BERNARTT, M. L. Manifesto: Violência contra os professores na greve do Paraná: “para não esquecer” “quando se fere um professor”. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n.32, p. 07-21, jul./dez. 2014.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUSA, G. B. de. **Formação continuada de professores no ensino superior: composição organizativa da identidade docente**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

STEINER, J. E. Diferenciação e classificação das instituições de ensino superior no Brasil. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G. (Orgs.). **Ensino Superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. p.327-355.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <www.uepg.br>. Acesso em 16 nov. de 2017.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Regulamento da Política Docente da UEPG de 2013**. Disponível em: <<http://pitangui.uepg.br/secrei/LegisInicial%20Arquivos/Resuniv%20021%202013%20-%20Politica%20Docente.pdf>> Acesso em: 20 mai.2018.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. São Paulo: Papirus, 2012.

WILLE, R. B. **Docentes de Música na Educação Básica**: um estudo sobre identidades profissionais. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2013.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE APROVAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA DA PLATAFORMA BRASIL





 principal
  sair

Público
Pesquisador
Alterar Meus Dados

Cadastros
Sua sessão expira em: 32min 02

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROFESSOR FORMADOR DE DOCENTES: POSSÍVEIS CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS
 Pesquisador Responsável: Ana Lúcia Pereira Baccon
 Área Temática:
 Versão: 1
 CAAE: 55111316.7.0000.0105
 Submetido em: 12/04/2016
 Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_691533

- HISTÓRICO DE TRÂMITES							
Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	28/04/2016 16:04:34	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	PESQUISADOR	
PO	28/04/2016 15:31:30	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	
PO	28/04/2016 10:47:08	Parecer do relator emitido	1	Membro do CEP	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	
PO	28/04/2016 10:45:10	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Membro do CEP	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	
PO	14/04/2016 08:50:23	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	
PO	13/04/2016 08:32:29	Indicação de Relatoria	1	Secretária	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	
PO	13/04/2016 08:26:04	Aceitação do PP	1	Secretária	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	
PO	12/04/2016 18:43:03	Submetido para avaliação do CEP	1	Assistente da Pesquisa	PESQUISADOR	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	

LEGENDA:**(*) Apreciação**

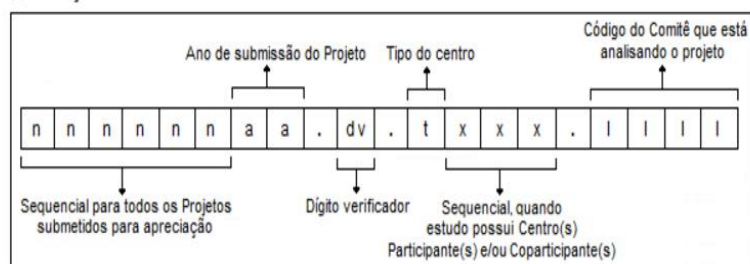
PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POp = Projeto Original de Centro Participante	POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	

(*) Tipo

P = Projeto de Centro Coordenador

Pp = Projeto de Centro Participante

Pc = Projeto de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA PARA OBTENÇÃO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Carta para obtenção de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro professor,

Eu, Thamiris Christine Mendes Berger, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “CONFIGURAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR FORMADOR DE DOCENTES”, sob orientação da Professora Dra. Ana Lúcia Pereira Baccon e que tem por objetivo desvelar a identidade profissional do professor universitário atuante nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Você está sendo convidado a participar da referida pesquisa de Doutorado como sujeito voluntário. A sua participação ocorrerá por meio de contatos frequentes com a pesquisadora, Thamiris Christine Mendes Berger, que utilizará como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, que será gravada em áudio e posteriormente transcrita para análise dos dados. Serão utilizados ainda como fonte de informações as discussões realizadas por meio de grupos focais, gravados em áudio e vídeo para contribuir com o processo de investigação.

Só participarão dos grupos focais aqueles que se disponibilizarem ao final da entrevista e as datas serão agendadas previamente conforme as possibilidades dos professores entrevistados.

Não haverá identificação dos participantes e, caso queira assinar o seu nome, ele não será divulgado.

Como abordagem ética deste estudo, asseguro-lhe que:

- não sofrerá quaisquer constrangimentos e não interferirá nas suas atividades;
- nos escritos, os professores não serão identificados ou chamados pelo nome;
- você não será avaliado ou testado;
- você poderá desistir a qualquer momento da pesquisa;

Comprometo-me, enquanto pesquisadora responsável, em utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

As gravações que contêm as falas dos professores participantes da pesquisa não poderão ser utilizadas para outros propósitos que não os já mencionados. Asseguro que as gravações serão excluídas definitivamente após transcrição e análise, tendo como princípio ético que os dados coletados estarão sob inteira responsabilidade da pesquisadora, e que não serão repassados para terceiros ou para arquivamento institucional.

Será garantido a você o livre acesso a todas as informações da investigação e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Doutoranda Thamiris Christine Mendes Berger

E-mail: mendesthamirisc@hotmail.com

Professora Orientadora Doutora Ana Lúcia Pereira

E-mail: ana.baccon@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100 Telefone: (42) 3220-3108

Eu, _____, declaro que recebi as devidas orientações sobre os procedimentos desta pesquisa da qual participarei de modo voluntário e que estou ciente que os resultados deste estudo poderão ser utilizados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado.

Li, portanto, essa carta e fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Manifesto, assim, meu livre consentimento em participar.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2017.

NOME DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

ASSINATURA

NOME DO PESQUISADOR

ASSINATURA

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Questionário - Identidade do professor universitário

Prezado professor, este formulário faz parte da coleta de dados de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPG), aluna Thamiris Christine Mendes sob orientação da Professora Dra. Ana Lúcia Pereira Baccon.

As informações recolhidas por meio deste questionário ajudarão a compreender melhor a(s) identidade(s) do professor universitário da UEPG. As suas respostas serão anônimas: jamais serão analisadas ou divulgadas individualmente. Nós relataremos apenas o conjunto de respostas dos vários professores que participarem desta pesquisa. Não existe resposta correta ou incorreta, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o que for perguntado.

***Obrigatório**

1. 1. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
☐ Masculino

2. 2. Idade *

3. 3. Naturalidade *

4. 4. Área de vinculação funcional *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ciências Agrárias e da Tecnologia
☐ Ciências Biológicas e da Saúde
☐ Ciências Exatas e Naturais
☐ Ciências Humanas, Letras e Artes
☐ Ciências Jurídicas
☐ Ciências Sociais Aplicadas

5. 5. Lotação/Departamento *

Especifique em qual(is) departamento(s) está lotado na(s) IES (Instituição de Ensino Superior)

6. 6. Especifique sua titulação *

Detalhe sua formação especificando o nome do curso e o ano de conclusão. (Ex.: Graduação: Licenciatura em Matemática (1998), Pós-graduação: Especialização em Gestão Educacional (2005), Mestrado em Educação (2012), etc.)

7. 7. Qual a sua situação funcional na IES? *

Atualmente, está lecionando ou em licença médica/licença para cursar mestrado ou doutorado?

8. 8. Qual o cargo que ocupa na IES? *

É professor adjunto? Colaborador?

9. 9. Há quanto tempo atua no magistério? *

Já atuou em quais níveis de educação? (Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante, Ensino Superior)
Ficou quanto tempo em cada etapa?

10. 10. Regime de trabalho na docência? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ até 20h semanais
- ☐ de 20 a 40h semanais
- ☐ 40h semanais com dedicação exclusiva
- ☐ mais de 40h semanais

11. 11. Em quantas IES trabalha atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ em apenas 1 instituição
- ☐ em 2 instituições
- ☐ em mais de duas instituições

12. 12. Possui outro emprego ou fonte de renda além da profissão de professor? Especifique. *

13. 13. Sobre a sua situação acadêmica no exercício da docência: Desenvolve ou coordena projetos de extensão? E de pesquisa? Especifique. *

14. 14. Em quais cursos de graduação você leciona? *

15. 16. Quais as disciplinas que leciona? *

16. 18. Em sua opinião, há diferença entre lecionar nos cursos de licenciatura e nos cursos de bacharelado? Justifique sua resposta. *

17. 17. Relate brevemente como foi sua inserção na docência universitária. *

19. 18. O que motivou na escolha pela docência no Ensino Superior? *

19. 18. Quais os significados e os sentidos que a profissão acadêmica possui para você? *

20. 20. Para você, o que é ser professor? *

21. 21. Você se considera um formador de professores? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

22. 22. Em sua opinião, qual a função do Ensino Superior na sociedade brasileira? *

23. 23. Quais os desafios que o professor do Ensino Superior enfrenta? *

24. 24. Cite algumas características ou habilidades que você considera como importantes para o professor universitário formador de docentes. *

25. 26. O que espera dos alunos que está formando? Como gostaria de vê-los no futuro? *

26. 28. Você investe na sua formação continuada? Como administra esta formação e o seu desenvolvimento profissional? *

27. 27. Relacione os motivos que justifiquem a sua permanência na atividade de professor universitário, nos cursos de formação de professores. *

28. 28. Sobre as informações prestadas: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Autorizo a divulgação das informações desde que seja preservada a minha individualidade.
- ☐ Não autorizo a divulgação das informações.

29. 28. Estou disposto a fornecer informações adicionais sobre a temática desta pesquisa, se os pesquisadores julgarem necessário. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

30. 30. Caso você tenha marcado "sim" na resposta anterior, por gentileza, preencha seus dados para contato: nome, email, telefone e endereço

31. 31. Deixe aqui seu comentário e sugestões para o aperfeiçoamento do questionário.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

- Relate o seu percurso/trajetória de formação até se tornar professor universitário.
- O que significa para você ser professor universitário?
- O que você considera como importante para a construção da identidade do docente universitário?
- Como você vê/analisa a formação de professores atualmente? De duas maneiras: no contexto nacional e mais especificamente na UEPG?
- Como você caracteriza a sua prática docente? (fale um pouco sobre sua prática docente)
- Como você se vê enquanto formador de professores? Há diferenças entre ser professor em cursos de bacharelado e ser professor em cursos de licenciatura?
- Qual a sua perspectiva para os futuros docentes?
- Gostaria de acrescentar algo mais?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL

PLANO DE ENCONTRO DE GRUPO FOCAL

Ser professor formador: sentidos e significados

Datas: 21 e 22 de junho de 2017

Participantes: professores formadores UEPG participantes das duas etapas anteriores da pesquisa (questionário e entrevista semiestruturada).

Objetivo do encontro:

- Promover reflexões sobre a docência universitária.
- Identificar o significado que o professor confere à docência, mais especificamente ao ser professor formador.

Layout da sala: carteiras em círculo, dispor sobre as mesas os crachás de identificação dos participantes e material de apoio.

Relatores: carteiras “por fora” do grupo. Uma relatora em cada lado da sala.

Pesquisadores-moderadores: sentar junto com os professores participantes, atentando para que fiquem ao lado de docentes que não são de seus setores de conhecimento.

1. Acolhida aos participantes e abertura da sessão de grupo focal (pesquisadora-moderadora): retomar a temática da pesquisa, apresentar o objetivo do encontro, ressaltar questões éticas.

2. Apresentação:

- Recomendar que cada participante se apresente (nome, cursos que atua e quanto tempo de docência no ES...).

3. Mobilização:

- Propor que cada participante reflita individualmente sobre cada uma das imagens e escolha uma delas que melhor expresse/represente/se aproxime com a profissão docente. Após escolher uma das imagens cada participante deve justificar sua escolha e elencar três características do professor formador a partir da sua experiência e opinião.
- Imagens: juiz de futebol/árbitro, banda de música, pessoa sentada em um banco, uma ilha, chefe de gastronomia, médico realizando cirurgia.

4. Discussão e troca de experiências:

- Sugerir que cada participante compartilhe com o restante do grupo qual imagem escolheu e seus motivos para relacioná-la com a docência. E também compartilhe as três características que considera importantes para o professor formador.
- Indicar que os participantes socializem suas respostas expressando seus pontos de vista sobre as características do professor formador de docentes.

5. Síntese do grupo focal:

- A partir das discussões realizadas, solicitar que o grupo construa um esquema síntese dos principais pontos discutidos.

6. Apreciação do encontro:

- Solicitar que cada professor realize uma apreciação do encontro e ainda sugerir temas para encontros futuros.

7. Confraternização

APÊNDICE E – ATIVIDADES PROPOSTAS NO GRUPO FOCAL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação
Acadêmica: Thamiris Christine Mendes
Orientadora: Ana Lúcia Pereira
GRUPO FOCAL

Participante: _____

Observe as seguintes imagens e elenque uma delas que, na sua opinião, representa o que é ser professor formador de professores:



O QUE É SER PROFESSOR FORMADOR?





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação
Acadêmica: Thamiris Christine Mendes
Orientadora: Ana Lúcia Pereira
GRUPO FOCAL

Participante: _____

Elenque três características que você considera importantes para o professor formador:

APÊNDICE F – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO PARA CLUSTERIZAÇÃO

PERGUNTA	SIGNIFICANTES MAIS ELEMENTARES	SUJEITOS
1. Relate brevemente como foi sua inserção na docência universitária	A1 - Sempre quis ser professor universitário	1, 21, 27, 30, 40
	B1 - Já eram professores de outros níveis de ensino	4, 21, 30, 9, 18, 28, 43, 44, 45
	C1 - Estavam relacionados com alguma IES	4, 10, 11, 16, 28, 38, 2, 7, 25, 36, 1, 5, 12, 20, 30
	D1 - Iniciaram como professores colaboradores/temporários	1, 4, 6, 9, 16, 19, 20, 21, 24, 27, 29, 30, 33, 35, 36, 37, 39, 44, 45
	E1 - Iniciaram como concursados/efetivos	12, 14, 15, 18, 22, 23, 28, 40, 46
	F1 - Aprendizagens constantes	25, 32
	G1 - Inserção tranquila	3, 4, 10, 17, 42
	H1 - Inserção desafiante	5, 8, 10, 25, 41
	I1 - Busca por melhores condições	6, 39
	J1 - Optou por trabalhar na área que se identifica formando professores e pesquisando	26, 31, 39, 45
2. Função do ES na sociedade brasileira	A2 - Promover transformação social	1, 2, 3, 8, 9, 11, 12, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 30, 33, 35, 36, 38, 41, 42, 43, 45, 46, 39, 40
	B2 - Formação profissional consciente	3, 4, 10, 21, 28, 29, 33, 5, 6, 17, 20, 32, 44, 45, 7, 13, 15, 26, 30, 41, 44, 45
	C2 - Produzir conhecimentos/avanço da ciência	9, 14, 16, 23, 25, 27, 31, 36, 37
	D2 - Proporcionar formação inicial e continuada	42, 34
3. Desafios que o professor do ES enfrenta	A3 - Sobrecarga de trabalho	24, 4, 1, 12, 13, 14, 20, 33, 36, 41, 43, 9, 14, 36
	B3 - Produtivismo	4, 6, 14, 31, 36
	C3 - Desinteresse dos alunos	10, 17, 2, 19, 26, 35, 41, 45, 40
	D3 - Falta de preparação dos alunos	8, 9, 11, 15, 21, 30, 31, 35, 39, 45
	E3 - Falta de infraestrutura e condições de trabalho	5, 6, 7, 9, 12, 14, 16, 17, 18, 20, 23, 24, 30, 31, 41, 43, 45, 11, 32, 37, 39, 42, 45, 22, 46
	F3 - Falta de reconhecimento	5, 6, 7, 11, 32, 39, 43, 45, 46
	G3 - Falta experiência, não posso responder	3
	H3 - Mostrar para o aluno a importância do conhecimento	25, 27, 34, 38
	I3 - Formar profissionais além dos interesses do mercado	29, 37, 44
4. Características ou habilidades importantes para o professor formador de docentes	J3 - Falta de ética profissional	32
	A4 - Ser pesquisador	1, 31, 3, 9, 13, 22, 25, 28, 37, 40
	B4 - Domínio de conteúdo	2, 5, 7, 11, 23, 29, 37, 38, 42, 45, 46
	C4 - Habilidades sociais	3, 12, 13, 14, 21, 39, 4, 11, 32, 38, 44, 7, 9, 17, 24, 39, 18, 19, 25, 33, 46, 41
	D4 - Conhecimento didático	2, 6, 8, 40, 11, 12, 14, 17, 18, 20, 24, 25, 27, 32, 33, 37, 38, 39, 44
	E4 - Gostar do que faz	2, 3, 13, 17, 22, 30, 36, 44
	F4 - Ter conhecimento da realidade escolar	3, 4, 5, 9, 10, 12, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 25, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 43, 45, 46
	G4 - Capacidade crítica reflexiva	21, 24, 25, 39, 44, 3, 4, 19, 20, 28, 31, 36, 38
	H4 - Ser perseverante	26, 27, 32, 33, 38, 16
	I4 - Ter consciência da sua função	15, 29, 30, 39
5. O que espera	J4 - Ser responsável e ético	13, 32, 42, 45, 46, 16, 17, 29
	A5 - Profissionais responsáveis e críticos	1, 3, 4, 9, 13, 17, 20, 21, 5, 22, 25,

dos alunos que está formando		29, 32, 35, 36, 38, 42, 43, 44, 45, 46
	B5 - Profissionais engajados em melhorias sociais	1, 2, 5, 9, 11, 12, 14, 16, 21, 26, 29, 33, 35, 38, 39, 40, 42, 44, 4, 28, 32, 34, 45, 24
	C5 - Profissionais realizados e felizes	4, 6, 7, 8, 13, 14, 17, 21, 22, 24, 27, 28, 30, 31, 15, 16, 18, 23, 26, 33, 35, 36, 37, 39, 44, 45
	D5 - Pesquisadores	9, 16
	E5 - Busquem o conhecimento sempre	7, 19, 20, 25, 34
	F5 - Colegas de profissão	10, 30, 12, 20
	G5 - Profissionais corajosos	21, 24, 41
6. Você investe na sua formação continuada?	A6 - Leituras e estudos	1, 2, 3, 11, 12, 15, 16, 20, 33, 36, 40, 45, 43, 29
	B6 - Participando em eventos	1, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 18, 21, 20, 22, 28, 30, 35, 36, 43, 29
	C6 - Fazendo cursos	1, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 16, 18, 24, 28, 30, 32, 36, 41, 42, 45, 29
	D6 - Envolvimento com pesquisa	2, 4, 6, 11, 15, 22, 25, 28, 30, 43, 29
	E6 - Autoformação	8, 9, 24, 25, 26, 27, 37, 38, 45
	F6 - Filmes, documentários	3
	G6 - Não tenho muito tempo/de acordo com as possibilidades	4, 5, 19, 21, 33, 39, 44, 34, 17, 31
	H6 - Debates/Participação em coletivo extra universidade	6, 12
	I6 - Coordenação de programas de formação	14
	J6 - Só respondeu que sim, sem justificar	13, 46
	K6 - Intercâmbio com outros pesquisadores de outras IES, colegas e alunos	34, 36, 45
	L6 - Projetos de extensão	45
7. Há diferenças entre lecionar nos cursos de licenciatura e nos cursos de bacharelado?	A7 - A atuação do profissional licenciado é diferente da atuação do bacharel	2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 25, 26, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 44, 45
	B7 - Foco da licenciatura é o ensino	4, 6, 24
	C7 - Público-alvo é diferente	1, 6, 8, 13, 21, 23, 15, 40, 16, 19
	D7 - São muito semelhantes	18, 30, 22, 27, 33
	E7 - Nunca atuei no bacharelado	12, 14, 25, 31, 32, 41, 43
	F7 - Licenciatura tem menos status na academia	28
8. Motivações na escolha pela docência no ensino superior	A8 - Ser docente pesquisador	1, 4, 13, 21, 22, 23, 37
	B8 - Articular ensino, pesquisa e extensão	2, 17, 22, 36
	C8 - Contribuir com a formação de docentes	3, 24, 25, 26, 14, 19, 4, 9, 29, 32, 37, 42, 43, 45, 31
	D8 - Oportunidade de desenvolvimento intelectual	4, 6, 16, 20, 28
	E8 - Identificação	5, 7, 10, 11, 24, 44
	F8 - Vocação	17, 21
	G8 - Formar cidadãos críticos	6, 8, 20, 36, 38, 33, 37
	H8 - Lecionar para adultos	8, 14, 27, 30, 40, 41, 45, 46
	I8 - Ter estabilidade/condições de trabalho	9, 15, 10, 17, 21, 37, 39, 35
	J8 - No ES a valorização da carreira docente é maior	16, 41, 12, 18, 36
	K8 - Inspiração em professores e no ensino público	14, 3
9. Significado e os sentidos que a profissão acadêmica possui	A9 - Transformação e emancipação social	1, 2, 7, 10, 12, 14, 16, 25, 33, 38, 39
	B9 - Compromisso e responsabilidade	24, 36, 5, 14, 19, 20, 26, 30, 33, 35, 38, 41, 43, 44, 12
	C9 - Ponte sociedade-conhecimento	3, 9, 31, 37
	D9 - Contribuir para a formação docente	3, 29, 31, 32, 45
	E9 - Satisfação - identificação	3, 4, 6, 8, 10, 12, 21, 15, 22, 24, 27, 28, 33, 40, 42, 46

	F9 - Aperfeiçoamento profissional	3, 11, 17, 20, 21, 28, 30, 34, 41, 44, 45
	G9 - Ensinar	23, 42
	H9 - Desafio	17, 33, 41, 13
10. O que é ser professor	A10 - Profissão importante para a sociedade	2, 11, 20, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 32, 38, 39, 42, 44
	B10 - Formação humana	1, 3, 10, 11, 22, 39
	C10 - Aprendizagem contínua	3, 4, 6, 7, 8, 15, 33, 40
	D10 - Formar profissionais/ensinar	3, 5, 17, 19, 22, 23, 25, 30, 33, 35, 37, 38, 41, 45
	E10 - Facilitador/mediador	9, 12, 14, 31, 33, 42, 46
	F10 - Fazer o que gosta	6, 13, 36
	G10 - Ser dedicado/desafio	8, 36, 14, 41
	H10 - Produzir conhecimento	14, 37, 43, 41
11. Você se considera formador de professores?	A11 - Sim	Todos
	B11 - Não	15
12. Ensino, pesquisa e extensão	A12 - Pesquisa	1, 2, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 32, 33, 34, 44, 36, 41, 42, 46
	B12 - Extensão	6, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 24, 36, 38, 40, 41, 43, 44, 45
	C12 – Não no momento	3, 8, 11, 16, 18, 21, 26, 27, 29, 31, 35, 37, 39
13. Setor do conhecimento	A13 - Ciências Biológicas e da Saúde	7, 17, 18, 20, 27, 35, 38, 40
	B13 - Ciências Exatas e Naturais	1, 2, 4, 6, 8, 15, 28, 30, 32, 34
	C13 - Ciências Humanas, Letras e Artes	3, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 33, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46
14. Departamentos de lotação	A14 - DEBIO – DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA	17,20,27
	B14 - DEARTES – DEPARTAMENTO DE ARTES	21,26,39
	C14 - DEDUFIS – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	7,18,35,38,40
	D14 - DEEL – DEPARTAMENTO DE ESTUDOS EM LINGUAGENS	19,43,45,46
	E14 - DEPED – DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA	3,10,11,12,14,22,24,33,42
	F14 - DEED – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO	13,23,29
	G14 - DEMAT – DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA	4, 15, 30
	H14 - DEMET – DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO	5, 25, 44
	I14 - DEQUIM – DEPARTAMENTO DE QUÍMICA	8,34
	J14 - DEGEO – DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA/GEOCIÊNCIAS	1, 2, 6, 32, 36
	K14 - DEHIS – DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA	9,16,31,37
15. Enquadramento funcional	A15 - Efetivo	1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46
	B15 - Colaborador	5, 6, 8, 11, 16, 21, 26, 27, 29, 31, 39, 42

APÊNDICE G – RESPOSTAS ESCRITAS PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS

GRUPO FOCAL 1					
Professor	Imagem escolhida para representar o formador	O que é ser formador	Características importantes para o formador	Apreciação do encontro/sugestões	Sugestão de outros temas para discussão
P3		1. Tocar em uma banda: requer harmonia, conhecimento de música/instrumento, equipe, objetivos comuns, mas também leveza e poesia. 2. Equipe médica: a “cura” envolve pessoas com diferentes conhecimentos e habilidades, foca nas pessoas, instrumentos adequados, compromisso e formação contínua.	- Dimensão humana: compreender que cada acadêmico, professor profissional da comunidade educativa é único, portador de saberes e experiências diferentes, mas complementares. Os acadêmicos, em especial, buscam uma formação e precisamos oferecer o melhor. - Dimensão técnica: precisa ter conhecimento na área em que atua, buscando aprofundamento teórico; dispor de conhecimentos sobre as melhores estratégias de ensino, de modo a facilitar o processo de ensino e aprendizagem. - Dimensão do acompanhamento e interação: no caso da formação de professores o acompanhamento é fundamental no sentido de apontar para uma autonomia e fundamental no sentido de apontar para uma autonomia do acadêmico. Isso requer interação, diálogo, disponibilidade e compromisso.	Um momento muito importante de formação e discussão coletiva sobre a formação e identidade docente.	Desejo que momento como esse sejam propostos como espaço formativo no departamento.

P4		Ser professor formador é uma tarefa árdua e complexa, você tem que se colocar na posição do outro e pensar como esta pessoa desenvolve/entende o que lhe é partilhado, transmitido. Mas, também promover a oportunidade desta pessoa descobrir, construir o conhecimento mediado pelo professor.	- Ser humilde e saber que não há como saber tudo, que as ideias e conceitos se reinventam. Que o professor não é o dono da verdade. Está constantemente aprendendo. - Estar aberto a olhar a docência sobre outra ótica, aberto a tentar novas práticas. Olhar o aluno como igual, que muitas vezes a dúvida de um aluno pode ser uma forma de despertar a forma como você vê. - Não ser acomodado, saís da zona de conforto. Buscar, pesquisar e conhecer o que interessa o aluno, para tornar o ensino-aprendizagem mais atrativos como, por exemplo, o uso de TIC em sala.	O encontro foi muito produtivo e renovador. Ainda estou me descobrindo na educação e ensino e estes encontros nos traz contribuições incríveis. Foi muito rico, espero que tenha outros.	Estou aberta aos temas que envolvam a prática e os saberes docentes.
P14	 	Ser professor formador é envolver-se com a promoção humana, ou seja, edificar o ser humano (que está em processo formativo na licenciatura) a fim de que, um dia, também possa impactar a formação de outras pessoas. Assim compreendida, nossa tarefa de formar professores requer que “experimentemos” novos sabores (imagem chefe de cozinha), pautados na ajuda mútua (imagem das mãos) e no apoio tão necessário, dos colegas e da instituição de ensino. Em outras palavras, ser professor formador extrapola a dimensão pedagógica, pois em tempos hodiernos, talvez o aspecto basilar (ausente nas práticas formativas)	- Domínio das ciências pedagógicas. - Prática pedagógica (no desenvolvimento da docência nas licenciaturas) crítica, reflexiva, humana e inovadora, o que requer o desenvolvimento pedagógico permanente. - Trabalho colaborativo na perspectiva da colegialidade.	O encontro foi extremamente reflexivo, organizado e também oportunizou a aproximação das múltiplas práticas pedagógicas dos professores formadores. A pesquisadora está de parabéns!!	Ser professor formador no séc. XXI: a ausência dos saberes e práticas no campo das tecnologias no ensino. Ensinamos, formamos professores sem o conhecimento e sem a prática com o domínio das tecnologias e ferramentas digitais.

		seja o ensino da dignidade e da condição humana, como nos afirma Edgar Morin.			Em que “tempo” estamos formando, se vivemos no séc. XXI com práticas pedagógicas obsoletas dos séculos passados??
P20		O chefe de cozinha: ele finaliza, enfeita e harmoniza o “prato” cuja receita também pode ter sido elaborada por ele, mas que, pode ter sido apenas recriada. Não está na foto, mas existem “outros” que participaram desse processo, uma equipe de cozinha que auxiliou. Também não aparece na imagem, mas ele fez o “prato” para alguém ou alguéns, que ele quer que se satisfaçam e saboreiam o que lhes está sendo oferecido e que é capaz de reinventar as receitas mais tradicionais para “surpreender” e “surpreender-se” com novos sabores. Essa é uma metáfora do professor formador de professores.	- Trabalho em equipe: ninguém trabalha sozinho, mesmo que pareça ser o “chefe”, sem auxiliares, não haveria sentido no trabalho. - Aprimoramento: todo e qualquer trabalho bem feito requer constante aprimoramento, atualização e aprofundamento. - Aprender a aprender: reflexão a cada momento para aprender, elaborar novamente, inovar, são ações de quem precisa estar aberto para “aprender”.	Adorei! Momento rico de reflexão, de troca de experiências, de vivências. Excelente trabalho. Adorei a estratégia de provocação do início das discussões a partir das imagens!	Sujeitos da educação básica, quem são? O que precisam? A educação e a dimensão social A profissão professor: qual a importância para a sociedade
P41		Penso que ser professor formador é ser em parte responsável tanto pelo trabalho com os conhecimentos que pretendemos que os estudantes compreendam, quanto pelo que estes estudantes farão com estes conhecimentos, principalmente nos cursos de licenciatura em que atuamos. Nosso trabalho pode somar esforços para uma boa atuação dos futuros professores, por isso a escolha da imagem.	- Competência: por esta característica entendo que, para ser professor formador, é preciso ter domínio do conteúdo, saber como trabalhar com esses conteúdos, saber como os alunos aprendem e assumir responsabilidade pelo compromisso assumido. - Ter iniciativa: para buscar caminhos que vão ao encontro da necessidade da aprendizagem dos estudantes.	Para pensar em nosso papel como professor formador de professor me faz querer ter maior clareza sobre qual é efetivamente esse papel. Esse conhecimento certamente contribuirá muito para a nossa prática, por isso considero que o encontro foi muito produtivo. Ouvir colegas é muito significativo e formativo.	-

			- Ser flexível: para aceitar a necessidade de mudança quando necessário.		
P42		Assim, o termo que os autores Vaillant e Marcelo (2012) trazem, neste caso, ensinar a ensinar, chama muito minha atenção.	- Apresentar conhecimento específico da docência de modo aprofundado. - Incentivar seus acadêmicos constantemente. Trabalhar de modo coletivo;	Um momento excelente! O encontro proporcionou reflexões sobre a nossa atuação e, assim, considero que as partilhas entre os membros do grupo focal foram extremamente qualitativas.	Constituição dos saberes do formador de professores

Fonte: A autora (2018).

GRUPO FOCAL 2					
Professor	Imagem escolhida para representar o formador	O que é ser formador	Características importantes para o formador	Apreciação do encontro/sugestões	Sugestão de outros temas para discussão
P17		Ouvir, refletir, reconstruir para juntos encontrar caminhos que melhorem a educação.	- Gostar de ser professor, honrando a profissão. Ter brilho nos olhos. - Ter a capacidade de encantar e estimular/inspirar o aluno em formação, desenvolvendo senso crítico. - Ser atencioso e ter didática, gostar de estudar, ter domínio de conteúdo.	A reflexão, a discussão e o compartilhamento das experiências e anseios da carreira acadêmica foram excelentes.	Saúde emocional na vida acadêmica, estratégias de efetivar as políticas de inclusão.
P26	  	Ser um professor formador para mim, se pauta em um eterno aprendiz, mediador do conhecimento, construindo assim seu perfil formador. Aquele que valoriza o “indivíduo” em suas particularidades.	- Acredito que para ser um professor formador primeiramente tem que “amar” ser professor, amar educar, valorizar a educação. - Ser um eterno aprendiz, conhecedor da sua capacidade e respeitando as individualidades de cada ser, de cada educando. - Se um profissional comprometido com a sua formação contínua.	Muito significativo, com contribuições valiosas, trocas importantes entre os professores.	Sugestão de perceber a relação daquele professor que busca somente ser pesquisador. Sugestão discutida no grupo sobre uma especialização de caráter geral, didática.
P30		É “ver” o outro enquanto indivíduo. E, a partir dessa percepção, promover situações, vivências e experiências que o ajudem (o outro) a desenvolver pelo menos dois tipos de habilidades: a técnica específica e a empatia.	- Empatia. - Capacidade de diálogo. - Capacidade de expressar de múltiplas formas uma mesma linha de raciocínio.	Agradeço pela oportunidade proporcionada de poder parar, refletir e discutir sobre o fazer docente nos nossos cursos de licenciatura.	O(s) perfil(is) desejado(s) para o professor formador Como treinar/adotar/convencer nossos professores a dedicar às licenciaturas o atendimento adequado às suas necessidades?

P36		Mãos sobrepostas: é estar sobre, entre, com, junto e pelos alunos e pelo saber. As mãos demonstram a segurança, firmeza, carinho e união que é o papel do professor junto aos seus alunos no processo de ensino-aprendizagem, ao mediar os conteúdos científicos com a realidade que os cercam.	- Amor a profissão. - Domínio do saber específico. - Disponibilidade para aprender sempre mais.	O encontro foi produtivo no sentido de que oportunizou a socialização de experiências didáticas e de vida.	Os desafios para atração de novos alunos para os cursos de licenciatura. Curso de especialização de caráter pedagógico mais geral, didática geral, por exemplo, para melhorar a qualificação dos egressos frente a inserção profissional por meio do PSS.
-----	---	--	---	---	---

Fonte: A autora (2018).