



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Zenira Maria Malacarne Signori

**Constituição identitária do professor universitário em início de carreira em face da atual
conjuntura de reformas do Estado brasileiro**

Florianópolis

2023

Zenira Maria Malacarne Signori

**Constituição identitária do professor universitário em início de carreira em face da atual
conjuntura de reformas do Estado brasileiro**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Márcia de Souza Hobold, Dra.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Signori, Zenira Maria Malacarne

Constituição identitária do professor universitário em início de carreira em face da atual conjuntura de reformas do Estado brasileiro / Zenira Maria Malacarne Signori ; orientador, Márcia de Souza Hobold, 2023.
209 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Políticas neoliberais. 3. Identidade profissional docente. 4. Professor universitário em início de carreira. I. Hobold, Márcia de Souza . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Zenira Maria Malacarne Signori

Constituição identitária do professor universitário em início de carreira em face da atual conjuntura de reformas do Estado brasileiro

O presente trabalho em Nível de Doutorado foi avaliado e aprovado em 10 de agosto de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Amélia Lopes, Dr.(a)
Universidade do Porto/Portugal

Prof. (a) Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Magali Aparecida Silvestre, Dr.(a)
Universidade Federal de São Paulo

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Márcia de Souza Hobold, Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2023

Ao Alfeu, por tanto amor!
À Samantha e à Amanda, o que de melhor a
vida pode me dar!
A tese é nossa!

AGRADECIMENTOS

Com certeza esta pesquisa chega ao seu final, por ora, porque pude contar com uma rede de apoio, institucional e pessoal, durante minha caminhada. São muitas as pessoas que foram e são fundamentais nessa etapa da minha vida e merecem meu carinho e gratidão, mas, considerando o limitado espaço de escrita, farei menção as que estiveram mais próximas na minha jornada acadêmica, o que não diminui a gratidão à todas as demais.

Início meus agradecimentos trazendo a lembrança de uma amiga, que muito me incentivou a seguir para o doutorado e que esteve presente fisicamente até o primeiro ano de estudos dessa pesquisa e então virou estrela, mas quero crer que esteve sempre por perto, pois senti sua presença nos dias que me dediquei a esta escrita. Gratidão Professora Dra. Gestine Cácia Trindade (*in memorian*), Saudade eterna!

Ao Alfeu, à Samantha e Amanda, pelo amor e cuidado comigo, pelo incentivo incondicional para mais um dos meus projetos de formação! Projeto este que só se concretizou pelo apoio, amor, compreensão e carinho recebido de vocês.

À minha família, pai e mãe (*in memorian*) irmã e irmãos.

À professora Dra. Márcia de Souza Hobold, pelo privilégio de tê-la como orientadora desta tese. É imensurável seu saber, sua generosidade e afetividade. Foram essas práticas (intelectuais e comportamentais) que embasaram o meu caminhar nesta pesquisa. Meu esforço foi imenso na direção de construir com conhecimento e leveza o texto que ora apresento, buscando me aproximar da forma como você conduz a sua práxis professora Márcia. Expresso aqui minha admiração e gratidão pela autonomia proporcionada e pela condução, orientação e rigor constante e vigilante nesse meu processo formativo.

À professora Dra. Amélia Lopes, referência internacional sobre a temática de identidade profissional docente, pelo aceite, acolhimento e orientação no período de estudos na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto. Meu agradecimento pelo apoio científico e compartilhamento de autores e textos que abordam a temática identidade profissional docente e que, por certo, refinaram a forma e análise do meu objeto de estudo.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, pelas considerações e indicações, ao colocarem questões reflexivas e críticas me estimularam a ter mais clareza e rigor com minha pesquisa e escrita: Professoras Dra. Amélia Lopes; Dra. Carolina Ribeiro Cardoso da Silva; Dra. Magali Aparecida Silvestre; e, professor Dr. Valdemar Sguissardi. Agradeço pelas valiosas contribuições conceituais e metodológicas sugeridas no momento da qualificação e na versão final desta tese.

Às professoras e professores da UFSC – *Campus* Blumenau, participantes desta pesquisa, pela generosidade ao relatarem as experiências vivenciadas no início da carreira. Falas que constituíram a base empírica desta tese.

Às professoras e professores que ao longo da minha trajetória acadêmica constituíram aportes para a minha formação intelectual e, por consequência, para elaboração desta tese, em especial os que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC pelas contribuições teóricas.

À professora Tere (*in memoriam*), minha irmã, que se dedicou à educação com muita intelectualidade, sabedoria, simplicidade, rigor e responsabilidade.

À amiga Gislaine, pelo privilégio de conhecê-la no percurso do doutorado, dividindo viagens, momentos de estudo, desabafos e alegrias.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino -FOPPE pelos debates vigorosos de temas que me fortaleceram como pesquisadora e contribuíram imensamente para a elaboração desta tese, destaque, em especial, as leituras e debates sobre “professor em início de carreira”.

Ao Ariel, pela dedicação na transcrição das entrevistas.

À Julia Royer, pela tradução do *abstract* da tese.

Às amigas e amigos da vida cotidiana e com os quais compartilho meus desafios, anseios e alegrias e sou sempre acolhida com muito amor!

Por fim, destaco alguns reconhecimentos institucionais:

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que concedeu afastamento por dois anos em tempo parcial e dois anos em tempo integral para aprimoramento profissional e conclusão desta etapa importante de minha formação acadêmica.

Ao *Campus* Blumenau – UFSC, por concordar com o afastamento das atividades laborais e, especialmente por permitir que os dados empíricos fossem construídos em seu espaço.

À Universidade do Porto e à Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação pela presteza no aceite à solicitação para um período de doutorado sanduíche e pelo acolhimento da comunidade acadêmica durante o período de estudos na instituição.

À Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e ao Programa de Bolsas Universitárias - UNIEDU pelo apoio financeiro.

À equipe do Núcleo Pedagógico – NuPe pelo incentivo e apoio recebido no período de afastamento laboral.

Ao PPGE - UFSC e a sua correspondente secretaria pelo acolhimento e oferta de um conjunto de disciplinas que oportunizaram uma formação consistente.

Claro que quando chegar ao fim do meu passeio saberei mais, mas também é certo que saberei menos, precisamente por mais saber, por outras palavras, a ver se me explico, a consciência de saber mais conduz-me a consciência de saber pouco, aliás, apetece perguntar, que é saber (SARAMAGO, 2003, p. 64).

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele. A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente (FREIRE, 2002, p. 11).

RESUMO

Esta tese vincula-se à linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência - SUPED do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e, ao Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE. Tem por objetivo analisar como se constitui a identidade profissional do professor universitário em início de carreira, em face da atual conjuntura de reformas do Estado brasileiro e suas políticas educacionais de cunho neoliberal, sobretudo, as que buscam reconfigurar as universidades públicas, a saber: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- Reuni e Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. O pressuposto que rege o estudo é de que a identidade profissional do professor universitário em início de carreira é forjada, em grande medida, nas reformas do Estado brasileiro e suas políticas educacionais de cunho neoliberal. Para compreender o objeto de estudo, a constituição identitária do professor universitário em início de carreira, a análise e reflexão se deu à luz de referenciais que abordam a reforma do Estado e da universidade pública brasileira (LEHER, 1999; 2011; CHAUI, 1999; 2001; FERNANDES, 2004; 2009; SGUISSARDI, 2009, 2015; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; SAVIANI, 2010; dentre outros), do professor em início da carreira (MARCELO GARCIA, 1999; 2009; FEIXAS, 2002; MAYOR RUIZ, 2009; BOZU, 2010; HUBERMAN, 2013, dentre outros), e da identidade profissional docente (DUBAR, 2005; GARCIA, HYPÓLITO; VIEIRA, 2005; HOBOLD, 2008; LAWN, 2001; LOPES, 2001; 2007; 2008; GARCIA, 2009; NÓVOA, 2013; PIMENTA, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, dentre outros). Também se analisaram os documentos Reuni e Future-se. O estudo empírico teve como *locus* a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, *campus* Blumenau. A base de dados da pesquisa constitui-se de entrevista semiestruturada com professores em início de carreira e, com colegas docentes e coordenadores (estáveis na carreira) dos cursos, cujos professores participantes estão vinculados. A escolha destes entrevistados seguiu dois critérios: estar no início da carreira com até três anos de ingresso na UFSC Blumenau e com ingresso por meio de concurso público. Para tratamento e análise dos dados sistematizamos a empiria em quatro eixos temáticos: i) Professor universitário em início de carreira; ii) Saberes e conhecimentos mobilizados para ensinar; iii) Fenômenos que constituem a identidade profissional do professor universitário em início de carreira; iv) Impactos dos projetos e políticas educacionais na constituição da identidade profissional docente. Sublinhamos que a a identidade profissional carrega as marcas da trajetória pessoal/familiar, da formação acadêmica e da vida social e cultural. O espaço de trabalho e as relações ali estabelecidas também deixam marcas e imprimem significados que vão constituindo profissionalmente o ser professor. Considerando objetivo e dados empíricos, concluímos que o trabalho docente é atingido pelas políticas implementadas pelo Estado brasileiro, uma vez que, como servidor público é também trabalhador de um sistema que segue uma lógica produtiva-industrial em que a eficiência e a produtividade são premissas que regem a sua permanência ou não na profissão. Produtividade que foi mencionada pelos professores participantes como algo que os incomoda e fragiliza o trabalho. Portanto, defendemos que a constituição da identidade profissional do professor universitário em início de carreira, e não só, é forjada em grande medida nas reformas do Estado e nas políticas públicas para a educação superior pública.

Palavras-chave: Políticas neoliberais; Professor universitário em início de carreira; Identidade profissional docente.

ABSTRACT

This thesis is linked to *Sujeitos, Processos Educativos e Docência* – SUPED line of research from Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE in Federal University of Santa Catarina – UFSC, and to Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino - FOPPE. It has the objective of analyzing how the professional identity of university professors in the beginning of their careers is composed, with the current conjuncture of Brazil's State reformations and its neoliberal educational policies, especially the ones that seek to reconfigure public universities, i. e.: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni e Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. The assumption that conducts this study is that the professional identity of university professors in their career beginnings is forged, largely, by Brazil's State reformations and its neoliberal educational policies. In order to understand the study's object, the identity establishment of professors in the beginning of their careers, the analysis and reflections were born out of references that approach the State and Brazilian public universities reformations (LEHER, 1999, 2011; CHAUI, 1999, 2001; FERNANDES, 2004, 2009; SGUISSARDI, 2009, 2015; SGUISSARDI E SILVA JUNIOR, 2009; SAVIANI, 2010; et al), of professors in the beginning of their careers (MARCELO GARCIA, 1999, 2009; FEIXAS, 2002; MAYOR RUIZ, 2009; BOZU, 2010; HUBERMAN. 2013, et al), professional teaching identity (DUBAR, 2005; GARCIA, HYPÓLITO E VIEIRA, 2005; HOBOLD, 2008; LAWN, 2001; LOPES, 2001, 2007, 2008; MARCELO GARCIA, 2009; NOVOA, 2013; PIMENTA, 2007; PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, et al). Also, Reuni and Future-se documents were analyzed. The empiric study had as a locus the Federal University of Santa Catarina in Blumenau campus. The data basis of the research is formed by a semi-structured interview with professors in the beginning of their careers and, with colleague teachers and coordinators (stable in their careers) of the courses, to which participant professors are attached to. The choice for the interviewees had two criterias: be in the beginning of their careers, up to three years as a UFSC Blumenau teacher and admitted by public tender. For the treatment and analysis of the data, we systemized the empiricism in four directions thematic: i) university professors in the beginning of their careers; ii) knowledge mobilized for teaching; iii) occurrences that constitute the professional identity of university professors in the beginning of their careers; iv) the impact from the projects and educational policies in the construction of a teacher's professional identity. We emphasize that professional identity bears the marks of personal/family trajectory, academic training and social and cultural life. The work space and the relationships established there also leave marks and imprint meanings that professionally constitute being a teacher. Considering objective and empirical data, we concluded that the teaching work is injured by the policies implemented by Brazil's State, since the public server is also a worker in a system that follows an industrial-productive logic in which efficiency and productivity are premises that rule their stay or not in the profession. Productivity, which was mentioned by the participant professors as something that bothers and weakens the work. Therefore, we defend that the professional identity establishment of university professors in the beginning of their careers, and not only, is forged largely in the State's reformations and public policies for higher public education.

Keywords: Neoliberal policies; University professors in their career beginnings; Professional teaching identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese de análise da identidade profissional.....	113
---------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise dos dados: eixos e categorias.....	47
Quadro 2 – Síntese das categorias referente ao eixo: Professor em início de carreira: desafios, estratégias e expectativas	138
Quadro 3 – Síntese dos saberes e conhecimentos mobilizados para ensinar, segundo os participantes da pesquisa.....	151
Quadro 4 – Síntese sobre os fenômenos que constituem a identidade profissional do professor universitário em início de carreira.....	155
Quadro 5 – Identidade para si e identidade para o outro – Síntese comparativa das falas dos professores, colegas professores e coordenadores	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Ciências da Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTE	Centro Tecnológico, de Ciências Exatas e Educação
CUn	Conselho Universitário
DIDAFOR	Didática e Formação de Professores
EC	Emenda Constitucional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
FOPPE	Formação de Professores e Práticas de Ensino
FALs	Fundações de Apoio Institucional
FMI	Fundo Monetário Internacional
Future-se	Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores
IDEAFor	Pesquisa identidade, Democracia, escola, Administração e Formação
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFsul	Instituto Federal Sul Rio Grandense
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IPCA	Índice Nacional de Preços do Consumidor Amplo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministro da Administração Federal de Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SUPED	Sujeitos, Processos Educativos e Docência
TAEs	Técnicos Administrativos em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PREÂMBULO

*Paixão entre
leitura
que se faz
escrita
que se faz
leitura
uma empurrando
a outra
uma inquietando
a outra apaixonando
uma a outra.
Interminavelmente
(LARROSA, 2003, p. 9)*

Essa epígrafe representa o movimento dialético por mim realizado para a tessitura desta tese. Da leitura vinha a escrita, de que vinham mais leituras que engendravam outra escrita e, assim, em um processo permanente de análise e reflexão fui construindo frases, parágrafos e capítulos e cheguei a este texto provisório.

Esta tese vincula-se à linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência – SUPED do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e, ao Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE. É importante mencionar que a participação nas atividades acadêmicas durante o doutoramento foi essencial para definir com mais solidez a problemática e os objetivos, sobretudo que caminho trilhar para o desenvolvimento da pesquisa¹.

Início destacando a importância para meu processo formativo a participação no Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Prática de Ensino – FOPPE. É imensurável a contribuição das reflexões e debates promovidos pelo grupo para minha formação como pesquisadora e na compreensão do objeto de estudo, tendo em vista que um dos temas a que temos nos dedicado coletivamente é o professor em início da carreira. O FOPPE se constitui em 2017 a partir de um movimento de professoras pesquisadoras da UFSC, a saber: Dra. Márcia de Souza Hobold, Dra. Zenilde Durli e Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar, vinculadas ao

¹ Para Severino (2002, p. 74) o estudante de pós-graduação precisa estar inserido num universo de problematização. Sendo assim, para além das disciplinas se faz necessário o envolvimento com um conjunto variado de atividades, por exemplo, leituras, seminários, participação em eventos científicos, produções, debates, estudos e reflexões em grupo. De acordo com o autor, é nesse ambiente que o estudante deve amadurecer seu problema de pesquisa. Assim, apropriar-se de técnicas de pesquisa não é suficiente para gerar uma proposta provocadora, relevante e crítica de pesquisa; faz -se necessário “toda uma imersão num contexto teórico e conceitual, onde se encontram as coordenadas epistemológicas, políticas e antropológicas de toda discussão relevante e crítica da área”.

Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em interlocuções com pesquisadores de outras universidades que se propunham a estudar a profissão docente, relacionadas principalmente a aspectos que circunscrevem processos de formação de professores, práticas de ensino (didática), condições de trabalho, identidades e saberes docentes, currículos e suas implicações no trabalho dos professores, consubstanciados pelas multideterminações do contexto social.

Menciono também, as disciplinas cursadas no PPGE UFSC, fundamentais no processo de doutoramento, em especial a disciplina “Formação de Professores: dimensões conceituais e históricas, ministrada pelas profas. Dra. Márcia de Souza Hobold e Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar, que viabilizou o aprofundamento teórico no campo da docência e formação de professores, com conteúdos caros considerando este estudo. Ainda na trajetória de doutorado cursei as disciplinas: Educação para os Direitos Humanos na Cultura Digital; Questões de Epistemologia na Pesquisa em Educação; Políticas Públicas para a Educação; Teorias da Educação; Teorias e políticas de currículo; Capitalismo, desenvolvimento e educação; Escrita e Orientação na Pós-graduação *Stricto Sensu*. Todas as reflexões proporcionadas em cada disciplina destacadas foram de real importância para que o projeto de tese se concretizasse.

Buscando aprofundar a temática da minha pesquisa no que tange à identidade profissional docente, investi em um doutoramento sanduíche de seis meses na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP), na Universidade do Porto – Portugal. Nessa universidade, referencio o grupo de pesquisa Identidade, Democracia, Escola, Administração e Formação (IDEAFor), na Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação, especialmente, pela oportunidade ímpar de aprofundar o conhecimento sobre o conceito de identidade, com a professora Dra. Amélia Lopes, que me orientou nesse período de estudos e é referência mundial sobre o tema.

Portanto, as atividades acadêmicas, os livros, artigos e outros textos me sustentam teoricamente e empiricamente. Os livros!!! Estes são a minha inspiração, fonte em que bebo todo dia. Para esta tese elegi alguns que li uma...duas...três vezes; algumas leituras repetidas foi por não entender o que queriam me dizer, e, outras, porque, a cada leitura, me diziam coisas novas. Posso dizer que, os meus interlocutores mais numerosos foram os livros (CASTEL, 1998). Assim, a escrita desta tese foi em alguns momentos um processo coletivo e, em outros tantos, solitário. Os livros me proporcionaram a solidez necessária para apresentar e defender meus argumentos ao longo do estudo. As atividades acadêmicas, os debates, as orientações e as conversas com meus pares alargaram a minha reflexão sobre o objeto de estudo e a teoria acessada.

Apresento sumariamente minha trajetória formativa para deixar claros determinados posicionamentos e inferências ao longo do texto. Sempre que faço menção a minha trajetória acadêmica, mesmo que em poucas palavras, dou ênfase ao fato de que, a escola/universidade viabilizaram o meu despertar, evoluir, tomar consciência da realidade e entender as múltiplas determinações que rondam o meu caminho pessoal e profissional; certamente, apenas por isso, o meu investimento nesta tese já terá valido a pena.

Acessei a educação superior, a pesquisa e a pós-graduação *stricto sensu* após muitos anos de conclusão da educação básica, afinal, o meu ingresso na universidade se materializou com as recentes políticas de expansão (Reuni) e interiorização da universidade pública. Nesse sentido, embora ao longo da pesquisa venha a tecer a crítica a essas políticas, quero desde já esclarecer que discordo da forma como se efetivaram, não das políticas em si. Estas têm um valor imensurável e são um ponto demarcador para que sujeitos como eu, filha de trabalhadores, consigam chegar à educação superior e ao doutorado. Quanto à entrada tardia, penso que, talvez, a maturidade própria da idade e acúmulo da experiência me possibilitaram mergulhar com muito mais afinco nas teorias e na empiria, o que, por certo, me oportunizou **uma virada ontológica**.

Sempre estudei em escola pública, da educação básica ao atual doutorado e, portanto, meu desejo maior sempre foi contribuir com a educação pública e gratuita para que outros trabalhadores/as tenham a oportunidade de melhorar as suas condições materiais de vida, via acesso a uma educação pública de qualidade, a qual creio piamente ser o caminho para que homens e mulheres sejam sujeitos de suas histórias e instrumento de resistência às políticas neoliberais que afetam sobremaneira todas as esferas sociais (educação, trabalho, habitação, cultura, etc.).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: AS TRAMAS E OS MEIOS.....	35
2.1	O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA.....	
2.1.1	UFSC - Campus Blumenau	38
2.2	ETAPAS METODOLÓGICAS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	40
2.2.1	A sistematização para coleta dos dados empíricos.....	41
2.2.2	Análise dos dados empíricos.....	45
3	A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E DA UNIVERSIDADE PÚBLICA	48
3.1	UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UM POUCO DA SUA HISTÓRIA.....	50
3.2	EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	52
3.3	REUNI: DA EXPANSÃO À MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA.....	57
3.4	FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E DA UNIVERSIDADE: EM DEBATE A EMENDA CONSTITUCIONAL 95.....	60
3.5	FUTURES-SE: EM XEQUE O FUTURO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA	64
3.6	DO REUNI AO FUTURE-SE: (RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE	72
4	A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM INÍCIO DE CARREIRA.....	78
4.1	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: UMA RELAÇÃO COMPLEXA	81
4.1.1	A Docência universitária e o campo da Pedagogia	84
4.1.2	Saberes docentes: algumas reflexões	87
4.1.3	A formação pedagógica como elemento central na docência universitária	95
4.1.4	Profissionalidade docente e identidade profissional	99
4.2	O INÍCIO DA CARREIRA UNIVERSITÁRIA.....	102
4.3	IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: DIÁLOGOS TEÓRICOS	106
4.3.1	A construção da identidade profissional	108
4.3.2	Identidade profissional docente	114
4.3.3	Identidade profissional docente e representações sociais	116

5	CONSTITUINDO-SE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: UM DIÁLOGO ENTRE TEORIA E DADOS EMPÍRICOS	121
5.1	PERFIL, DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E EXPECTATIVAS	121
5.1.1	O perfil dos professores participantes da pesquisa	122
5.1.2	Desafios relativos ao início da carreira	122
5.1.3	Estratégias mobilizadas	128
5.1.4	Expectativas em relação à profissão	134
5.2	SABERES E CONHECIMENTOS MOBILIZADOS PARA ENSINAR	138
5.2.1	Saberes que ultrapassam o campo da especialidade	138
5.2.2	O processo formativo x disciplinas das teorias pedagógicas	142
5.2.3	O conhecimento das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação no processo de ensino e aprendizagem	146
5.3	FENÔMENOS QUE CONSTITUEM A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM INÍCIO DA CARREIRA.....	151
5.3.1	Conceito de identidade profissional docente.....	151
5.3.2	Fatos sociais, políticos, econômicos influenciadores do ser professor universitário	153
5.3.3	Identidade para si e identidade para o outro.....	156
5.4	IMPACTOS DOS PROJETOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	165
5.4.1	Reuni.....	169
5.4.2	Emenda Constitucional 95/2016.....	172
5.4.3	Future-se	175
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
	REFERÊNCIAS	190
	ANEXO A – PROPOSTA DE ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES.....	204
	ANEXO B – PROPOSTA DE ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA COORDENADOR E COLEGA PROFESSOR	206
	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	207
	ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	208

1 INTRODUÇÃO

Puro engano de inocentes e desprevenidos, o princípio é um processo lentíssimo, demorado, que exige tempo e paciência para se perceber em que direção quer ir, que tenteia o caminho como um cego, o princípio é só o princípio, o que fez vale tanto como nada
(SARAMAGO, 2008, p. 71-72)

Vivenciamos, em escala global, uma severa crise do capital, o que tem levado corporações capitalistas a buscarem novas alternativas para a retomada e manutenção dos seus padrões de lucratividade. Nessa direção, a educação é tomada como um campo estratégico e de grande potencial para gerar riqueza e, portanto, tornando-se alvo da elite econômica, que se alia ao Estado para implementar políticas educacionais de caráter neoliberal, transformando a educação, que se preconiza, como direito social, de caráter público, gratuito, e laico em mercadoria; *commodity* nas palavras de Bianchetti e Sguissardi (2017). Com as reformas de cunho neoliberal que vem se efetivando no interior do Estado, observamos que a educação, enquanto concepção de direito social, se altera para uma perspectiva de mercadoria.

Dentro dessa nova ordem está a universidade, que passa por uma crise de legitimidade e de função social, pois de um bem cultural passa para um bem econômico, transformando-se, assim, em uma instituição “prestadora de serviço”, proporcionando uma formação rápida de profissionais especializados que precisam entrar para um mercado de trabalho competitivo (CHAUI, 2001). A reflexão de Chauí (2003) no texto “A universidade pública sob nova perspectiva” é elucidativa para compreender como as reformas do Estado vem interferindo na estrutura e funcionamento da Universidade. De acordo com a autora a universidade enquanto instituição social expressa, de maneira determinada, a estrutura e a forma de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é verdade que “vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade” (CHAUI, 2003, p. 5).

A contextualização de Chauí (2003, p. 5) é importante para compreendermos quando a universidade passa a ser vista de uma instituição social para ser uma organização social. De acordo com a autora, a partir da revolução francesa a universidade “concebe-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica”. Nasce nesse momento a concepção de universidade como instituição social, cuja legitimidade “fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta, como de sua transmissão” (CHAUI, 2003, p. 5). A

autora defende que a universidade pública surge como uma instituição social diferenciada, com autonomia intelectual e, por esse motivo, pode estabelecer relações conflituosas com o todo da sociedade e com o Estado, dividindo-se em seu interior “entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão social, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas” (CHAUI, 2003, p. 6).

Em um Estado neoliberal ocorrem mudanças com as políticas sociais, dentre essas a educação, que deixa de ser concebida como um direito e passa a ser considerada serviço; também, deixa de ser considerada um serviço público e por isso pode ser privatizada. Sendo assim, a universidade passa a ser vista como uma organização prestadora de serviço com uma orientação operacional, espaço em que a contradição não existe, pois as divergências não são aceitas e, desse modo, vai, cada vez mais, perdendo sua autonomia científica, acadêmica e política (CHAUI, 2003).

Catani e Oliveira (2002, p. 15) asseveram que a universidade ao abrir mão de sua identidade histórica corre o risco de servir, diretamente, a propósitos de reprodução do poder e estruturas existentes em detrimento de sua transformação. De acordo com os autores, desse modo, “pode tornar-se mais funcional, operacional e passiva diante do instituído, participando da estrutura de poder social e contribuindo com as estratégias de conservação da ordem social”. Sendo assim, “nega e compromete sua existência, tendo em vista que perde sua autonomia, ganha uniformidade e subordina-se aos interesses do Estado e do mercado”.

Essa lógica, por certo, afeta o cotidiano do trabalho do professor, ainda mais, daqueles que estão iniciando a docência e constituindo sua identidade profissional, afinal, como diz Laval (2019, p. 9), “tudo está interligado”. A introdução dos ideais neoliberais na universidade faz com que os professores passem a exercer uma “profissão que perdeu muito de seus benefícios simbólicos e de suas relativas vantagens materiais”, especialmente porque as reformas impostas à educação são cada vez mais guiadas pela preocupação com a competitividade econômica entre os sistemas sociais e educativos (LAVAL, 2019, p. 15). Ainda, de acordo com Laval (2019, p. 37), “a padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da ‘gestão educacional’ e a formação de professores são reformas focadas na produtividade”.

Essas mudanças têm como argumento dos capitalistas o fato de que as universidades públicas são burocráticas em demasia, como esclarece Leher (2011, p. 3):

As resistências das universidades públicas aos projetos que pretendem imprimir um caráter aligeirado e massificado sem qualidade têm gerado críticas sistemáticas por parte dos sucessivos governos brasileiros. Todas as políticas de Collor de Mello a Lula

da Silva, inclusive, são enfáticas a esse respeito. A acusação mais comum é que as universidades públicas são burocráticas, conservadoras, elitistas e vivem protegidas por uma redoma de vidro que impede que se tornem instituições “integradas” com a sociedade, como se pudesse existir instituição social fora da sociedade!

Não há dúvida que os conhecimentos legitimados para a docência universitária “têm raízes históricas e vinculam-se aos valores do campo científico e às estruturas de poder da organização corporativa do trabalho” (CUNHA, 2006, p. 23). Nesse sentido, é preciso destacar que as políticas públicas são definidoras dos contornos da docência e acompanham os processos que configuram o papel do Estado na confluência dos movimentos “vinculados a projetos sociais e econômicos que, em tensão permanente, definem os rumos a serem tomados” na educação e na universidade (CUNHA, 2006, p. 23).

De acordo com Cunha (2006), no cenário atual, as grandes discussões acadêmicas, especialmente sobre o papel social da universidade, estão se perdendo, e a gravidade disso está no fato de que as mudanças em curso não são analisadas nas suas relações mais amplas, ou seja, articuladas à concepção de Estado. Sabiamente alerta que a “rapidez com que são implementadas as novas diretrizes destoam do ritmo natural da reflexão acadêmica que, em geral, é mais lento e está acostumado a um certo distanciamento dos fatos para empreender a sua interpretação” (CUNHA, 2006, p. 16).

Dois projetos que visam a reforma da universidade, um materializado e outro em vias de materialização, serão tratados ao longo desta tese, a saber: Reuni e Future-se. O Reuni, desde a sua concepção e implementação em 2007, é objeto de estudo na academia. Por outro lado, o Future-se, um projeto recente do ponto de vista de sistematização, enquanto Projeto de Lei (PL), mas que na verdade nasce com a proposta de reforma neoliberal dos anos 1990, passa a ser objeto de estudo mais recentemente, cujo esforço analítico é no sentido de apreender as reais intencionalidades e apontar as implicações para as universidades. Assim, ao longo da pesquisa apresentamos elementos que problematizam a concepção, efetivação e resultados do Reuni e concepção do Future-se, e as mudanças que ocorrerão, caso se efetive, especialmente no que diz respeito à autonomia universitária, estrutura, gestão e orientação didático-científica.

A expansão da educação superior pública, sobretudo a partir do Reuni, viabiliza a interiorização da universidade pública brasileira e a criação de novos *campi*, ampliando significativamente as vagas de acesso de estudantes, o que, por consequência, também ampliou as vagas para docentes. Esse cenário leva a outro que é o ingresso de professores, muitos jovens, recém-formados em um movimento sequencial (graduação, mestrado e doutorado) e que ao concluírem seus estudos, participam de concursos para docência universitária e ingressam nas

universidades com pouca ou nenhuma experiência de docência, mesmo em outros níveis (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Ao se ater às intencionalidades expressas no Reuni, claro está que alcançá-las significa intensificar e precarizar ainda mais o trabalho docente. De acordo com Leite (2015), o conjunto de determinações contidas no Reuni significa um exponencial aumento do trabalho do professor e, portanto, uma intensa precarização no seu fazer profissional, visto que são muitas exigências e condicionalidades impostas sem os devidos recursos para consecução que desorganizam o seu processo de trabalho. A autora chama a atenção para a indefinição no tempo-espço entre a vida acadêmica e vida pessoal, condensados em uma só, o que leva o docente a se alienar de si mesmo, tendo em vista que perde, cada vez mais, o controle sobre o seu trabalho.

Reiteramos que o Estado, buscando garantir os interesses do capital, vem cada vez mais investindo em projetos para a universidade brasileira que direcionam a sua estrutura para atender aos interesses de mercado, intensificando a relação público-privado. Nessa lógica, a expansão da Educação Superior volta-se para um processo de privatização, haja vista que a educação de uma forma geral e, a universitária em especial, representam efetivamente uma possibilidade de ganho financeiro para o capital que passa a explorar o mercado educacional amparado legalmente pelas políticas públicas vigentes. Nesse processo de deterioração das instituições educacionais (LAVAL, 2019, p. 9), a universidade pública é descaracterizada, principalmente, em sua autonomia que, por consequência, descaracteriza também o trabalho e a constituição do professor universitário, que precisa tornar-se competitivo e incorporar, sobretudo, o produtivismo, para sobreviver na academia.

Buscando alargar essa discussão é que problematizamos nesse estudo **como se constitui a identidade profissional do professor² universitário em início de carreira, em face da atual conjuntura de reformas do Estado brasileiro e suas políticas educacionais de cunho neoliberal, sobretudo, as que buscam reconfigurar as universidades públicas – Reuni e Future-se?**

A partir da problemática anunciada, definimos como objetivo central **analisar como se constitui a identidade profissional do professor universitário em início de carreira, em face da atual conjuntura de reformas do Estado brasileiro e suas políticas educacionais**

² Em nossa pesquisa compreendemos a importância do uso de uma linguagem que represente a identidade de ambos os sexos. Mas, primando por uma fluidez na leitura, sempre que mencionarmos o gênero masculino na redação textual estaremos, indubitavelmente, também mencionando o gênero feminino, exemplo: professor/professora.

de cunho neoliberal, sobretudo, as que buscam reconfigurar as universidades públicas – Reuni e Future-se.

A partir do objetivo central, elegemos alguns outros mais específicos visando otimizar o trabalho de pesquisa, mas, sobretudo, examinar de forma pormenorizada os múltiplos fenômenos que envolvem o objeto de estudo: i) Identificar o perfil do professor universitário, buscando compreender os desafios relativos ao início da carreira; e, as estratégias mobilizadas no processo de enfrentamento e expectativas que nutre em relação à profissão; ii) Apresentar os saberes e conhecimentos que são mobilizados, pelos professores universitários em início de carreira, para ensinar; iii) Analisar, pela fala dos docentes, os múltiplos fenômenos que constituem a identidade profissional dos professores universitários em início de carreira; e, iv) Investigar os impactos das atuais reformas do Estado brasileiro na constituição identitária do professor universitário em início de carreira.

Tomamos por empréstimo as palavras de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 77) para dizer que estamos cientes de que a identidade profissional docente se constitui pelo significado que cada professor “confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor”. Por outro lado, compreendemos que os professores ao investirem na docência universitária são instados a se ajustarem a uma proposta educacional definida pelo Estado e por grupos externos à universidade que visam uma educação para o desenvolvimento de capital humano em detrimento de uma educação emancipatória.

A partir dessa reflexão e buscando compreender de forma mais substancial a docência universitária nesse momento histórico é que essa tese tem como objeto de estudo a **constituição identitária do professor universitário em início de carreira**. Salientamos que esse objeto se encontra envolto pela seguinte constatação: sem querer tratar Estado e professor como elementos antagônicos, mas, sim, como polos de uma dialética maior; e, com a premissa defendida por Dubar (2005) de que a identidade profissional não pode ser compreendida à parte do seu contexto histórico e social, entendemos que as reformas do Estado brasileiro em curso, impostas de forma verticalizada, especialmente, as que buscam reconfigurar as universidades públicas – Reuni e Future-se – impactam a constituição da identidade profissional do professor universitário em início de carreira à medida que engendram mudanças nas relações de trabalho, contingenciam recursos, enfraquecem a autonomia, cerceiam a liberdade de cátedra, promovem a desvalorização profissional e o desprestígio social da docência universitária. Tal constatação funde-se na formulação de um pressuposto, o qual visamos demonstrar ao longo dessa tese: **a**

identidade profissional do professor universitário em início de carreira é forjada, em grande medida, nas reformas do Estado brasileiro e suas políticas educacionais de cunho neoliberal.

Entendemos que investir em um objeto de pesquisa e de reflexão que trate do professor universitário que está em processo inicial da carreira é uma tarefa imprescindível e que exige um entendimento macro dos fenômenos e interesses que cercam a docência universitária, sobretudo, compreender os interesses e concepções evidenciados, de forma explícita e implícita, nas políticas e projetos educacionais. Esse entendimento se ancora nas palavras de Marx (2006, p. 28), para o qual a pesquisa tem de “apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas”. Consideramos como matéria tudo que compõe os dados empíricos que se constitui nesta pesquisa pelas entrevistas realizadas com os professores, bem como, as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que permeiam a existência desses sujeitos.

Com o entendimento de que pesquisa é práxis e que precisa estar fundamentada em pressupostos reais ou materiais, que possam ser observados e analisados empiricamente (MARX, 2006), esclarecemos que a escolha do objeto desta pesquisa tem estreita relação com a atividade laboral desta pesquisadora: Pedagoga Educacional na UFSC no campus de Blumenau. Sublinhamos que definir o objeto de estudo não foi uma escolha do acaso, mas, sim, originou-se da práxis cotidiana; das inquietações e análises que foram acontecendo ao longo da experiência profissional. Acreditamos que nada pode ser considerado intelectualmente um problema se não for a priori um problema da vida prática (MINAYO, 2011).

Nesse sentido, o envolvimento com as questões de ensino e de aprendizagem na universidade nos instigaram a fazer cotidianamente muitas reflexões, algumas relacionadas aos estudantes, por exemplo, por que enfrentavam tantas dificuldades para aprender conteúdos de determinadas disciplinas? Por que índices tão altos de reprovação e evasão? Dentre tantas outras interrogações que nos moveram a pensar a docência, por exemplo, quem são esses professores? Como se constituíram docentes? Como foi o processo formativo? Acessaram conteúdos das teorias pedagógicas? Como conduzem sua prática? Que perspectivas nutrem com relação à docência universitária? Que fatores vêm influenciando a constituição da identidade profissional dos professores? Dentre as questões levantadas, optamos pela aproximação com as questões que envolvem a docência, em especial a última questão, como se constitui a identidade profissional, sobretudo os professores em início de carreira.

É fato que toda pesquisa inicia com a escolha do objeto de estudo. Tarefa que não é fácil, considerando as muitas temáticas que carecem de estudos mais profundos no campo da

educação, sobretudo o professor universitário em início de carreira³, nosso interesse de pesquisa desde o ingresso no doutorado. Com a compreensão de que uma pesquisa de tese precisa contribuir para o avanço do conhecimento e por isso não pode se concretizar de forma isolada e individual, mas sim, em permanente interlocução com a produção histórica e socialmente produzida, é que consideramos fulcral mapear a produção sobre a temática, buscando conhecer as perspectivas teórica-metodológicas, e, desse modo, apresentar novas análises e reflexões.

Nessa direção, uma das primeiras tarefas ao ingressar no programa sob orientação da professora Dra. Márcia Hobold foi realizar estudo com objetivo de mapear as pesquisas publicadas em periódicos, dissertações e teses na base eletrônica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tratam do professor universitário em início da carreira. A pesquisa buscou identificar e analisar as perspectivas teórico-metodológicas que subsidiaram as investigações e identificaram se esses estudos abordavam a constituição da identidade profissional do professor universitário em início da carreira. O recorte temporal para a busca compreendeu o período de 2008 a 2018. Cabe esclarecer que, para definição deste marco inicial, consideramos a proposta do Reuni. Estudo publicado por nós, Signori e Hobold (2019; 2020), apresentada resumidamente a seguir.

Nesse movimento, quanto aos artigos, as autoras mapearam um total de duzentos e vinte e seis artigos que tratavam do professor em início da carreira. Com relação às dissertações e teses, identificaram trezentas e noventa e duas pesquisas que tratavam do mesmo tema. As autoras, ao analisar os artigos, teses e dissertações, concluíram que, muito embora a literatura apresente importantes contribuições sobre a docência universitária, as pesquisas, cujo foco é o professor universitário em início da carreira ainda são poucas, tendo em vista que, ao analisar os artigos, evidenciamos que, de um total de duzentos e vinte e seis estudos, somente cinco (2,21%) têm como foco o professor universitário. Da mesma forma, das trezentas e noventa e duas teses e dissertações que se dedicaram à temática professor em início da carreira, apenas onze (2,8%) versavam sobre o professor universitário, mostrando, assim, em ambas as bases (periódicos ou teses e dissertações) que as produções sobre o tema professor universitário em início da carreira não são expressivas quantitativamente, havendo necessidade de se investir mais em pesquisas voltadas para a iniciação à docência universitária, considerando a importância da fase inicial para a permanência e fortalecimento do trabalho docente.

Importa observar que nenhum estudo analisado tinha, como problemática central, a constituição da identidade profissional do professor universitário em início da carreira. Sendo

³ Pesquisadoras como Papi e Martins (2010); Cunha e Zanchet (2010); Cunha (2014) já indicaram em seus estudos a necessidade de pesquisas em que a temática seja o professor universitário em início da carreira.

assim, queremos crer que a materialização dessa pesquisa propiciará instrumentos teóricos para problematizar a identidade profissional e, de forma mais específica, daquele professor que está iniciando a carreira nesse recente processo de expansão e interiorização da universidade brasileira. Nessa direção, esse estudo mostra-se relevante do ponto de vista acadêmico, pela intencionalidade de construir instrumentos teóricos que permitam compreender com mais clareza as questões que perpassam o universo da educação superior, sobretudo o desafio que representa o momento inicial da carreira universitária.

Com essa perspectiva, ingressei no Programa de doutoramento em Educação na UFSC, *campus* Florianópolis, em 2019. Movida pelo interesse acima mencionado, investimos em pesquisa empírica realizada na UFSC, *campus* Blumenau⁴, com professores no início da carreira, com até três anos de ingresso, via concurso público, na instituição. A base de dados se constituiu por meio de entrevista semiestruturada com professores universitários em início de carreira, coordenadores dos respectivos cursos e professor colega.

Com a clareza de que analisar a constituição da identidade profissional docente é um trabalho árduo e que exige uma análise minuciosa dos dados empíricos, entendemos que era inviável entrevistar a totalidade dos professores da universidade no início da carreira e, portanto, optamos por quatro professores iniciantes. Como havia um número superior de docentes que atendiam ao perfil desejado para a pesquisa, a escolha foi pelos quatro professores com menor tempo de docência na instituição. A segunda etapa, com coordenadores e colega docente, está relacionada apenas ao objetivo três da pesquisa, isto é, analisar os fenômenos que constituem a identidade profissional docente. Objetivamos com esta dinâmica compreender as duas dimensões contraditórias e complementares: a subjetiva (como eu me vejo) e a objetiva (como sou visto pelo outro), pressuposto defendido por Dubar (2005) ao analisar as identidades profissionais. Cabe enfatizar que a escolha pela UFSC como *locus* da pesquisa empírica, se dá primeiramente por ser essa uma instituição com reconhecido significado social, por sua história e por ter em sua estrutura quatro *campus* fora de sede, todos criados a partir do Reuni, o que certamente permitiu construir uma base de dados consistente, alcançando assim, o objetivo central desse estudo. Um segundo fator que influenciou na escolha é a proximidade geográfica da pesquisadora com a instituição.

Retomando a trajetória profissional na UFSC Blumenau, convém destacar que, ao ingressarmos na instituição, iniciávamos o processo de constituição da identidade profissional, passando pelas etapas de choque da realidade, de sobrevivência e de entusiasmo (HUBERMAN,

⁴ Esclareço que no capítulo II, quando trato das questões teórico-metodológicas, apresento a estrutura física e humana do *Campus* Blumenau - *locus* da pesquisa.

2013) Embora na graduação tenha acessado as teorias da área pedagógica, da psicologia, da história, da sociologia, da filosofia, da antropologia e que, indubitavelmente, deram sustentação no início da trajetória profissional e nos sustentam até os dias atuais, foram muitos enfrentamentos que são próprios do início de toda atividade laboral. É considerando a constituição identitária de pedagoga desta pesquisadora no início da carreira universitária que conseguimos compreender, em parte, os desafios vivenciados pelos professores nesse processo inicial da docência.

Muitos autores (GARCIA, 1999; VEIGA, 2000; ZABALZA, 2004; CUNHA, 2006; 2010a; LIBÂNEO, 2006; MASETTO, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; dentre outros) anunciam a docência na universidade como um processo complexo e que se constitui a partir de dimensões pessoais, profissionais e institucionais. Sob esse viés, Zabalza (2004), Cunha (2010a), Pimenta e Anastasiou (2014), sublinham que para muitos professores universitários a docência é, do ponto de vista teórico, um universo complexo, contraditório e um tanto desconhecido, pois, via de regra, estes profissionais iniciam a carreira mantendo forte identificação com a profissão de origem e veem a si mesmos mais como pesquisadores de um campo científico do que como professores e, assim, adentram ao campo da docência universitária agregando grande conhecimento de suas respectivas áreas de pesquisa e atuação profissional, mas, com incipiente conhecimento das teorias pedagógicas. Perpetua-se, historicamente, a ideia de que o domínio do conhecimento específico e ser um pesquisador de excelência são suficientes para uma atividade docente universitária exitosa, desconsiderando que, ser professor e fazer frente as mais diversas situações em sala de aula, por vezes, ambíguas e conflitivas, requer a apropriação de múltiplos saberes e conhecimentos.

De acordo com Cunha (2006), o professor universitário no seu processo de formação acadêmica incorpora visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas que, de forma consciente ou não, influenciarão a sua docência. Intervir nesse processo, uma vez naturalizado, exige do professor reflexão sustentada por uma base teórica sobre si e sua formação, para recompor uma prática educativa que proporcione a todos os estudantes significados que ultrapassam a dimensão formativa para o mundo do trabalho, preparando o estudante para maior autonomia intelectual, emocional, social, cultural e política.

Selma Garrido Pimenta na apresentação do livro de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 15) faz uma análise sobre a docência na educação superior e conclui que o ensino, atividade fim do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valores que exige desse profissional, opção ética e política. A autora salienta que “ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação

teórica e criatividade” para poder fazer frente as mais diversas situações, por vezes, ambíguas, conflitivas e até violentas. É em meio a esse contexto complexo, contraditório, carregado de conflitos de valores e interpretações que se constitui a identidade profissional docente.

Importa explicitar que o exercício da docência surge como vocação, dom inato. Entretanto, na atualidade essa concepção não se sustenta, uma vez que as exigências da docência no passado não são as do presente, especialmente, com os avanços tecnológicos e científicos, pois o conhecimento muda diariamente o que instiga o professor a investir com muito afinco nas bases teóricas que sustentam a prática da docência como profissão. Quando se trata do professor que está no início da carreira na universidade, o exercício da docência torna-se ainda mais complexo. Huberman (2013) relaciona essa fase da docência com o ciclo de vida dos professores destacando que, nos três primeiros anos, o professor passa por um momento de *sobrevivência e de descoberta*, sendo que ambas caminham juntas. A sobrevivência para o autor significa o “choque do real”, é quando o professor constata a complexidade da docência, percebe a distância entre o que idealizou e a realidade que se apresenta na sala de aula, a fragmentação do trabalho.

Para Marcelo Garcia (1999) é um período de tensões e desafios, haja vista que os professores experimentam no cotidiano da sala de aula uma multiplicidade de situações não contempladas no processo de formação inicial: identidade profissional. Ao ingressar na carreira docente, especialmente no primeiro ano, há um processo de mudança e reorganização dos conhecimentos, valores, atitudes e conceitos que o professor adquire no processo de formação inicial, e por isso, os professores iniciantes assumem a docência a partir de uma determinada perspectiva. Importa lembrar ainda que o professor iniciante, normalmente é jovem, recém-formado, que começa o processo de ensino com expectativas positivas em relação à docência, acredita em novos enfoques didáticos para entusiasmar os estudantes, e estão sempre dispostos a colaborar com o departamento e a instituição (FEIXAS, 2002; BOZU, 2010).

Para refletir sobre a docência universitária é importante compreender os movimentos identitários que constituem a identidade profissional docente. É mister entender esse processo a partir das relações estabelecidas pelo indivíduo com os outros e com os contextos, socialmente estruturados e com os quais interage. Dubar (2005, p. 138) clarifica o entendimento ao dizer que é pela e na atividade com os outros, o que implica um sentido, um objetivo e/ou uma justificação, uma necessidade “que o indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições”. Ainda de acordo com esse autor, a identidade é marcada pela dualidade com articulação entre duas transações heterogêneas: biográfica (identidade para si) e relacional, sistêmico e comunicativo (identidade para o outro).

Para Nóvoa (2013, p. 16) a “identidade” não é um dado adquirido, uma propriedade, ou um produto. Define “identidade docente” como um constante processo de lutas e conflitos, uma maneira de ser e estar na profissão decorrente de um contexto sócio-histórico-cultural que vem sendo (des)construído ao longo das trajetórias pessoais e profissionais dos docentes por meio de dimensões individuais e coletivas e, por isso, é mais adequado se referir a processo identitário.

Tendo em vista a análise de Lawn (2001, p. 118) quando trata de como são “fabricadas” as identidades profissionais, é fundamental compreender que a identidade profissional implica considerar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, buscando compreender como os discursos políticos e a gestão das políticas educacionais contribuem na sua constituição. O Estado, de acordo com o momento histórico, investe em um projeto identitário com normas e valores que são incorporados aos processos seletivos, concursos e na prática cotidiana dos professores. Esse é um movimento que tem reflexos para o professor que está iniciando a carreira e iniciando sua constituição identitária profissional.

Esclarecemos que esta pesquisa teve início em 2019 quando assume, no Brasil, um governo de extrema direita, deixando claro desde o princípio que a educação democrática e pública não seria contemplada pela lógica neoliberal conservadora, fundamentalista e obscurantista de sua gestão. Um governo que desvaloriza a produção científica, com ênfase para áreas pertencentes às humanidades. Também, faz sérias críticas à universidade pública e faz cortes orçamentários tentando inviabilizar o funcionamento dessas instituições, desmotivando o corpo docente e técnico dessas instituições.

Assim, construímos os dados empíricos desta pesquisa no ano de 2020 e início de 2021, período de profundos desafios e incertezas, pois passávamos por uma situação pandêmica (COVID-19) em nível mundial e, também, por uma conjuntura social, econômica e política desfavorável para as instituições públicas de educação superior no Brasil; de negacionismo científico e “anti-intelectualismo” nas palavras de Sanfelice (2022). Diante desse cenário, muitas das falas e consequentes análises dos participantes, refletem o vivido naquele momento histórico. No momento presente, estamos iniciando um novo período de gestão no Brasil, com um governo que traz em seu discurso a valorização da educação pública e de investimentos na universidade, o que nos faz esperar uma universidade pública mais fortalecida em que, considerando as palavras de Freire (1997), professores e estudantes vivam juntos a esperança e a alegria de ensinar, aprender inquietar-se e resistir politicamente aos obstáculos que se impõem.

Com essa breve apresentação da pesquisa mostraremos a seguir a estruturação da tese.

No **capítulo introdutório**, apresentamos os objetivos, contextualizamos a problemática o pressuposto a defender, e, também, contextualizamos a aproximação com o objeto de estudo e a teoria que sustenta os argumentos e análises.

No **segundo capítulo**, abordamos a dinâmica do processo metodológico da pesquisa, ou seja, o caminho percorrido para a concretude desta pesquisa; reapresentamos a questão central e objetivos e apresentamos o campo empírico. Também explicitamos as etapas metodológicas durante o processo de investigação, desde a idealização do projeto até a apresentação e discussão dos dados empíricos.

No **terceiro capítulo**, tratamos das reformas do Estado brasileiro e da universidade pública federal e realizamos a análise do Reuni, Future-se e Emenda Constitucional (EC) 95. Refletimos de forma breve sobre a história da educação superior no Brasil, para que seja possível compreender a expansão e reestruturação da universidade brasileira nos dias atuais e os aspectos legais e organizacionais da docência universitária. Analisamos os documentos: Reuni que deu origem ao processo mais recente de expansão da educação superior pública; a EC 95, trazendo alguns elementos que evidenciam o quanto esta política compromete a gestão e funcionamento da universidade pública; e apresentamos o Future-se que, se aprovado, reconfigurará as Universidades Públicas Federais. Finalizamos abordando o impacto dessas políticas para o professor universitário, ao intensificarem a precarização do trabalho docente.

No **quarto capítulo** desenvolvemos o conceito de docência universitária, professor em início da docência e identidade profissional docente. Refletimos sobre a constituição da identidade profissional do professor universitário em início da carreira. O debate apresenta a docência universitária como uma relação complexa e que envolve muitos conceitos para sua compreensão. Destacamos alguns, a saber: a docência universitária e o campo da Pedagogia, os saberes docentes necessários para a práxis educativa, a formação pedagógica como elemento central na docência universitária e, por fim, a profissionalidade docente que, de acordo com autores, estabelece uma relação intrínseca com a identidade profissional. Também, tratamos do início da docência universitária e da identidade profissional docente, centrais para o desenvolvimento da tese.

No **quinto capítulo**, apresentamos os dados empíricos e a análise destes em diálogo permanente com a teoria. O debate foi estruturado por eixo e as respectivas categorias. **Eixo 1** - Professor universitário em início de carreira; **Eixo 2** - Saberes e conhecimentos mobilizados para ensinar; **Eixo 3** - Fenômenos que constituem a identidade profissional do professor

universitário em início de carreira; e, **Eixo 4** - Impactos dos projetos e políticas educacionais na constituição da identidade profissional.

Nas **considerações finais**, retomamos o pressuposto e questão central da pesquisa apresentando algumas reflexões desenvolvidas ao longo do estudo.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: AS TRAMAS E OS MEIOS

Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas (MARX, 2006, p. 31).

Ao refletirmos sobre qual caminho deveríamos percorrer para a concretude desta pesquisa, entendemos a priori, que para uma boa investigação se faz necessário predeterminar alguns elementos que representam a sistematização do processo realizado. Processo este que não representa nenhuma neutralidade. Portanto, o caminho desenhado e seguido está atrelado à opção epistemológica, política, ética, estética e ideológica desta pesquisadora.

Entendemos que todo processo investigativo prescinde de uma boa fundamentação teórica, tendo em vista que esta viabiliza os instrumentos necessários para a interrogação do real e adequada escolha das metodologias de investigação, ultrapassando, assim, a mera visão do senso comum sobre os fenômenos (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2014). Sublinhamos que o resgate crítico da produção teórica existente sobre o tema é fundamental no sentido de conhecer as diferentes abordagens que permearam pesquisas significativas e que podem contribuir para definir um caminho teórico e metodológico e indicar o melhor caminho para a análise, interpretação dos dados e exposição dos resultados (FRIGOTTO, 1989).

Nessa direção, para a concretude desta pesquisa nos aproximamos das premissas epistemológicas do materialismo histórico-dialético, por acreditar que tal pressuposto possibilita compreender a realidade como se apresenta e com o rigor científico necessário para perceber e compreender o objeto de estudo, a constituição identitária do professor universitário em início de carreira e sua relação com a realidade onde essa se evidencia. Cabe lembrar que a realidade não se apresenta imediatamente em sua essência, senão de modo aparente e espontâneo, motivo pelo qual Marx (2006) sinaliza a necessidade da investigação detalhada do objeto de estudo para não tomar os fatos em sua manifestação mais imediata, buscando sempre elucidá-lo em suas múltiplas determinações em relação a sua totalidade.

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar as suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori* (MARX, 2006, p. 28).

Explicitamos que, aproximarmos dessa perspectiva, não significa nos afastarmos por completo das demais concepções, tendo em vista que, a nosso ver, a significância da pesquisa está no diálogo que se estabelece com todos os campos de conhecimento, trazendo para o seu contexto os pontos que convergem com o nosso propósito. A escolha por trilhar esse caminho, também, se inspira, no dizer de Silva (2018, p. 16), quando sublinha que o método dialético possibilita que o pesquisador invista no seu trabalho considerando sempre a “contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários” além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as bases filosóficas, a realidade material, concreta e política, que envolvem o objeto de estudo.

A perspectiva materialista histórica dialética também é defendida por Frigotto (1989, p. 82-83) “ao mesmo tempo como uma concepção da realidade, como método de perquirir e expor o real e como práxis transformadora”. Para o autor, no processo dialético de conhecimento da realidade, é importante a clareza de que, não se faz a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas, sim, entender que a crítica e o conhecimento crítico são essenciais para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico social. Na perspectiva do autor, e da qual nos aproximamos, adotar uma perspectiva dialética como método é importante uma vez que permite uma apreensão que vai à raiz da realidade. Para o autor a dialética é, ao mesmo tempo, uma visão de mundo, um método de investigação, análise e práxis.

Cabe sinalizar que se defende a dialética tal qual é definida por Kosik (1976, p. 9), quando afirma que a realidade não se manifesta aos homens à primeira vista, ou seja, a “dialética trata da “coisa em si”. Contudo, a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem”. Assim, para compreender as mediações que se estabelecem no campo investigado, buscamos aproximar o objeto de estudo em sua totalidade histórico-social que, segundo o autor, significa a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 35). Ainda de acordo com o pesquisador, a compreensão dialética da totalidade “não significa apenas que as partes se encontram em relação de interação e conexão entre si e com o todo, mas também, que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes” (KOSIK, 1976, p. 42).

No que tange aos critérios de cientificidade da pesquisa dialética partilhamos da compreensão de Gamboa (1989, p. 98) quando explicita que as características deste tipo de pesquisa "se fundamentam na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a

dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem e natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática (razão transformadora)".

Gadotti (1983, p. 25) apresenta o que considera os quatro princípios da dialética, e que se considera basilar para explicar o movimento da identidade docente, a saber: i) Princípio da totalidade, no qual tudo se relaciona; ii) Princípio do movimento, afinal tudo se transforma; iii) Princípio da mudança qualitativa, cujo acúmulo dos elementos quantitativos produzem o qualitativamente novo; e, iv) Princípio da contradição. Para esse intelectual, compreender a dialética da totalidade significa compreender que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. Também realça que “contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética”, pois, “os elementos contraditórios coexistem numa realidade estruturada” (GADOTTI, 1983, p. 26). Significa dizer que, na profissão docente, existem elementos que se configuram como forças antagônicas que tendem à unicidade e à oposição, nas quais a identidade profissional vai se estruturando.

Para Pinto (1979, p. 14) o “conceito de totalidade é primordial na pesquisa científica porque, apesar de o todo se constituir a partir dos elementos, estes só se explicam e se tornam possíveis pela precedência da totalidade, que dá origem a cada novo ato de pesquisa”, ou seja, é do conhecimento existente que se engendra cada novo conhecimento. Para Gamboa (1989, p. 101) a compreensão de um fenômeno só é factível com relação à totalidade à qual pertence, pois entende que não há “compreensão de um fenômeno isolado; uma palavra só pode ser compreendida dentro de um texto, e este, dentro de um contexto”. Logo, todo elemento só é compreendido pelo sistema ao qual se integra, da mesma forma que uma totalidade só é compreendida em função dos elementos que a integram. Na reflexão do autor, a ciência, como produto da ação do homem, é considerada uma categoria histórica, um fenômeno em contínua evolução inserido no movimento das formações sociais.

Reiteramos que realizar a pesquisa à luz de uma base teórico-metodológica histórica e dialética é fulcral no processo investigativo para que o processo analítico do nosso objeto de estudo – “a constituição identitária do professor universitário no início da carreira” – não seja uma reflexão isolada e acrítica, mas, sim, contemple também as relações determinantes desse processo, como o Estado e suas relações sociais, culturais, econômicas e políticas. Afinal, o movimento da identidade docente é uma totalidade constituída de elementos indissociavelmente complementares e em uma dinâmica conflituosa o que reforça a necessidade da perspectiva adotada para uma explicação não passiva do observado e, desse modo, poder-se ir além da aparência, do imediato. Após apresentar nosso posicionamento epistemológico com

relação à pesquisa, apresentamos o campo empírico e detalhamos o caminho adotado para compor o banco de dados.

2.1 O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

A escolha da UFSC como *locus* da pesquisa empírica dá-se por ser esta uma instituição com reconhecido significado social, por sua história, e por ter em sua estrutura de quatro *campi* fora de sede, a saber: Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville; todos esses criados a partir do Reuni, o que certamente nos permitirá construir uma base de dados consistente, alcançando assim, o objetivo central deste estudo. A UFSC, com sede em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, foi fundada em 18 de dezembro de 1960. Está comprometida em promover o ensino, a pesquisa e a extensão. Atua em todas as áreas do conhecimento, nos níveis básico (Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio Aplicação), de graduação (licenciaturas e bacharelados) e pós-graduação (*stricto* e *lato sensu*). Sua comunidade é constituída por docentes, técnico-administrativos e estudantes. É uma universidade pública e gratuita.

Importa esclarecer que a adesão da UFSC ao Reuni ocorreu no dia 27 de novembro de 2007 na Sessão Ordinária do Conselho Universitário – CUn (UFSC/CUn, 2007). De acordo com Silva (2014, p. 79), a aprovação do Reuni na UFSC não foi um processo tranquilo, com muitas manifestações contrárias e resistências, não só à adesão, mas também à maneira como o processo foi encaminhado no interior da instituição, de certa forma arbitrária e impositiva “resultando na ocupação estudantil da reitoria no segundo semestre de 2007”. Entretanto, apesar da resistência manifesta, a adesão se materializou no final do ano de 2007 e assim foi encaminhada a proposta ao Ministério da Educação (MEC) para a implementação dos três primeiros *campi* avançados: Araranguá, Curitibanos e Joinville. A aprovação para a criação dos referidos *campi* ocorreu em sessão extraordinária realizada no dia 18 de novembro de 2008. Assim, o credenciamento para as atividades como *campi* fora de sede se concretiza em 2010, por meio do Parecer CNE/CES 204/2010 aprovado pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 07 de outubro de 2010 e publicado no Diário Oficial no dia 25 de julho de 2011. Em 2013, constituiu-se o campus Blumenau.

2.1.1 UFSC- Campus Blumenau

O *Campus* Blumenau⁵ faz parte da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e foi fundado em 2013, conforme Resolução nº 19/CUn, em 13 de agosto de 2013. Iniciou as atividades com aula inaugural no dia 17 de março de 2014, em espaço cedido pelo Instituto Federal Catarinense – IFC. Em setembro de 2015, muda-se a sede acadêmica para um espaço alugado na Rua João Pessoa, bairro da Velha. Estruturado sob um perfil de formação científica, tecnológica e educacional. Atualmente, o Campus comporta uma Unidade de Ensino (Centro Tecnológico, de Ciências Exatas e Educação – CTE), na qual são oferecidos os cursos de Engenharia Têxtil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Materiais, Licenciatura em Matemática, Licenciatura e bacharelado em Química. Também são disponibilizados dois mestrados profissionais em Ensino de Física e Matemática, e dois mestrados acadêmicos: Engenharia Têxtil e Nanociência; Processos e Materiais Avançados. O Campus compreende três blocos: um administrativo (C), dedicado às atividades de gestão do Campus e do Centro Tecnológico, de Ciências Exatas e Educação (CTE) que funciona em prédio alugado em endereço próximo a sede acadêmica; e dois acadêmicos (A e B), onde são ministradas as aulas e desenvolvidas as demais atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sua gestão compreende uma Direção Geral e uma Direção Administrativa. Em 2023 a UFSC Blumenau tem em seu quadro 106 professores, próximo de 100 % com titulação de Doutor, que ingressaram por concurso público e regime de trabalho de dedicação exclusiva. Também compõem o quadro 59 técnicos administrativos e em torno de 1.500 estudantes.

É importante frisar que a UFSC – Blumenau iniciou suas atividades acadêmicas em março de 2014 com o mínimo de infraestrutura física e humana, e assim permaneceu até setembro de 2015. A estrutura física contava com apenas cinco salas de aula, uma secretaria acadêmica e uma sede administrativa em endereço distante da sede acadêmica. Nesse período, as atividades de ensino seguiram sem dispor de nenhuma biblioteca, sem laboratórios, sem espaços de convivência, com falta de docentes e técnicos administrativos em Educação (TAEs), o que comprometeu as atividades de ensino, pesquisa e extensão, impactando negativamente a vida acadêmica e profissional.

Em 2015 ocorreu a transferência do campus para uma sede alugada, o que permitiu a ampliação do número de salas de aula, instalando-se alguns laboratórios e criando-se uma biblioteca, ainda que com acervo ínfimo, mas foi um passo importante que contribuiu, sobremaneira, para o processo de ensino e de aprendizagem. A instituição continua sem um espaço adequado para convivência de professores e estudantes, com a instalação de mais alguns

⁵ As informações apresentadas no texto, de forma sucinta, encontram-se no portal da UFSC Blumenau, de acesso livre: <https://blumenau.ufsc.br/campus/>.

laboratórios, mas ainda distante do ideal. O espaço acadêmico é limitado, não conseguindo abarcar todas as atividades. É, portanto, um *campus* que está constituindo sua identidade enquanto instituição pública de educação superior.

2.2 ETAPAS METODOLÓGICAS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Reapresentamos aqui a questão que subsidia a pesquisa: como se constitui a identidade profissional do professor universitário no início de carreira em face da atual conjuntura de reformas do Estado brasileiro, especialmente, as que buscam reconfigurar as universidades públicas – Reuni e Future-se? Como lembra Amado, Costa e Crusoé (2014, p. 119), “a função mais imediata e pragmática da formulação do problema é a de explicitar o que se pretende aprender ou entender, e ajudar a estruturar as linhas mestras da estratégia a seguir”.

A partir da problemática anunciada, definimos como objetivo central analisar como se constitui a identidade profissional do professor universitário em início de carreira, em face da atual conjuntura de reformas do Estado brasileiro, especialmente, as que buscam reconfigurar as universidades públicas federais: Reuni e Future-se. A partir deste objetivo, elegemos outros mais específicos visando otimizar o trabalho de pesquisa:

- i) Identificar o perfil do professor universitário em início de carreira, buscando compreender os desafios da sua atividade profissional; e, as estratégias mobilizadas no processo de enfrentamento e expectativas que nutre em relação à profissão;
- ii) Apresentar os saberes e conhecimentos que são mobilizados, pelos professores universitários em início de carreira, para ensinar;
- iii) Analisar, pela fala dos docentes, os múltiplos fenômenos que constituem a identidade profissional dos professores universitários em início de carreira; e,
- iv) Investigar os impactos das atuais reformas do Estado brasileiro na constituição identitária do professor universitário em início de carreira.

Considerando a questão norteadora e objetivos delineados, trilhamos o seguinte caminho metodológico:

- i) Levantamento da produção teórica, a nosso ver, momento imprescindível para adentrar na realidade investigada, perceber as relações existente, analisar e

estabelecer as conexões necessárias para a compreensão do objeto de estudo. Apresentamos síntese dos principais conceitos e fundamentos para a pesquisa no terceiro e quarto capítulo e retomando para o diálogo com os dados empíricos no capítulo V;

- ii) Análise dos documentos: Reuni, EC 95 e Future-se, apresentados no quarto capítulo e retomado para análise dos dados no capítulo V;
- iii) Entrevista semiestruturada;
- iv) Análise dos dados empíricos e elaboração de texto com a síntese da investigação.

2.2.1 A sistematização para coleta dos dados empíricos

Cabe mencionar, que, da elaboração dos instrumentos de coleta de dados à entrevista em si, muitos foram os desafios enfrentados e que, por certo, influenciaram na realização do trabalho, sobretudo o contexto de pandemia causada pelo novo coronavírus (*Coronavirus Disease – COVID-19*⁶) que nos obrigou a redesenhar o caminho inicialmente pensado.

A **base de dados** desta pesquisa constitui-se de **entrevista semiestruturada** com professores em início de carreira e, com colegas docentes e coordenadores (estáveis na carreira⁷) dos cursos, cujos professores participantes estão vinculados. De acordo com Gil (2011), a entrevista viabiliza levantar o que sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, o que pretendem fazer, fazem ou fizeram, ou seja, possibilita obter dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social. Para Lüdke e André (2015), a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação que se busca.

Nos dias atuais, com os recentes avanços tecnológicos, muitas são as formas (presencial, *online*, por telefone, por e-mail, dentre outras) de realizar entrevista. No desenho inicial da nossa pesquisa a forma adotada para as entrevistas era presencial, contudo, com a COVID-19 e o aumento de infecções de forma muito rápida houve a necessidade de se adotar medidas rígidas de distanciamento social, sendo igualmente necessário uma reconfiguração do modo de vida social em escala global. Esse contexto levou os sistemas de ensino em todo o mundo a fazer ajustes nos processos de ensino, seguindo com o fluxo da educação formal, mas

⁶ Em março de 2020 a OMS caracterizou a covid 19 como uma pandemia. Esse cenário impactou o mundo e impôs mudanças na rotina da população. Fechou-se as escolas e universidades e as atividades acadêmicas passaram por uma reconfiguração, de presencial para *online*, com o uso dos recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

⁷ É considerado estável na carreira o professor que é contratado pelo Regime Jurídico Único e já passou dos três anos de estágio probatório e tem seu relatório final aprovado por órgão institucional competente para tal.

fazendo uma transição emergencial da sala de aula para o ensino remoto/*online*. Sendo assim, diante da impossibilidade de realizar atividades presenciais, tendo em vista salvaguardar a saúde da entrevistadora e dos entrevistados, fez-se necessário a reestruturação do projeto inicial, adotando-se a forma virtual/*online* por videoconferência. Ressaltamos que apenas mudamos a forma de constituir o banco de dados, mas as intencionalidades permaneceram.

Cabe dizer que diante da necessidade de mudança de um caminho previamente estruturado, em um primeiro momento, enfrentamos um certo desconforto imaginando que, talvez, as entrevistas nesse formato representaria um grande desafio e até um processo fragilizado. Sim, podemos dizer que se adaptar ao novo formato foi um grande desafio, sobretudo, pela insegurança e medo com relação ao próprio contexto pandêmico. Contudo, finalizado o processo das entrevistas, refletimos sobre as vantagens e desvantagens da coleta de dados a partir das entrevistas *online* e identificamos que, apesar dos desafios, muitos foram os pontos positivos que mantiveram a qualidade que buscávamos para construir os dados empíricos, por exemplo, economia de tempo pelo fato de não precisar se deslocar, tanto para a pesquisadora como para os docentes entrevistados; a praticidade de dialogar do conforto de casa, facilitando o agendamento das entrevistas, possibilitando inclusive horários noturnos; e, principalmente, a gravação em vídeo das entrevistas oportunizando a pesquisadora revê-las em outros momentos, potencializando a análise das respostas.

Consciente de que a entrevista não representa uma conversa neutra e despretensiosa e, sim, que se trata de uma coleta de informações, iniciamos elaborando um roteiro (*vide* anexo A) que nos guiou no momento da entrevista. A elaboração do roteiro priorizou as quatro categorias de análise predefinidas, a saber:

- i) Perfil do professor universitário em início de carreira: Desafios, Estratégias e Expectativas;
- ii) Saberes e conhecimentos mobilizados para ensinar;
- i) Fenômenos que constituem a identidade profissional docente;
- ii) Impactos dos projetos e políticas educacionais na constituição da identidade profissional.

Nessa perspectiva, o roteiro foi estruturado com o essencial para contemplar objetivos propostos, todavia, conduzimos a entrevista, de modo que, o entrevistado falasse com total liberdade, seguindo, principalmente o que orienta Amado, Costa e Crusoé (2014, p. 208): “as questões derivam de um plano prévio, um *guião* onde se define e regista, numa ordem lógica

para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado”.

Ao finalizar o roteiro o submetemos a apreciação de dois colegas, membros do FOPPE e a orientadora para considerações. Finalizada essa etapa, realizamos um teste piloto com dois professores⁸ convidados e que não faziam parte do rol de participantes da pesquisa, com o intuito de verificar se esse estaria alcançando os propósitos com as questões realizadas e, a partir dessa dinâmica e análise criteriosa dos apontamentos feito pelos dois participantes, realizamos os ajustes necessários.

Seguimos definindo os critérios de seleção dos participantes: professores no início da carreira com até três anos de ingresso na UFSC Blumenau e que entraram na instituição por meio de concurso público. Também são participantes da pesquisa professor colega com mais de três anos na instituição, indicado pelo professor em início da carreira e coordenadores dos respectivos cursos de atuação do professor entrevistado.

Tendo claro que analisar a constituição da identidade profissional docente é um trabalho árduo e que exige uma análise minuciosa dos dados empíricos, entendemos que era inviável entrevistar a totalidade de professores no início da carreira e, portanto, optamos por quatro professores, sendo um do curso de Engenharia Têxtil; um do curso de Engenharia de Controle e Automação; um do curso de Licenciatura e Bacharelado em Química e um de Licenciatura em Matemática. Como havia um número superior de docentes que atendia ao perfil desejado para a pesquisa, a escolha foi pelos quatro professores com menor tempo de docência na instituição. Desse modo, contactamos o setor de gestão de pessoas do *campus* Blumenau que nos passou as datas de ingresso de cada docente com menos de três anos na instituição. De posse dessa informação, selecionamos os quatro professores participantes.

A segunda etapa compreendeu a entrevista semiestruturada, com roteiro predefinido (*vide* anexo B), com coordenadores dos respectivos cursos dos professores participantes e um colega docente, totalizando quatro coordenadores e quatro professores colegas, quando foram instigados a falar sobre o ingresso do professor participante e como o viam profissionalmente. Esta etapa relaciona-se apenas ao eixo três “Fenômenos que constituem a identidade profissional docente”. Objetivamos com essa dinâmica compreender as duas dimensões contraditórias e complementares: a subjetiva (como eu me vejo) e a objetiva (como sou visto pelo outro) em consonância com a perspectiva defendida por Dubar (2005). Importa sublinhar

⁸ Participaram do teste piloto dois professores do ensino superior, de instituições diferentes do campo empírico.

que visando a não identificação dos participantes, usamos uma letra (A, B, C, D) para identificá-los.

Na sequência, realizamos contato com a instituição local (*Campus Blumenau*) para apresentação do projeto, sendo que a instituição prontamente consentiu a execução da pesquisa empírica. O passo seguinte foi a submissão ao Comitê de Ética da UFSC, com aprovação no dia 24 de junho de 2020, conforme parecer nº 4.109.376 (*vide* anexo D). Após esses procedimentos burocráticos e necessários para a pesquisa empírica, realizamos o contato com os participantes via e-mail, quando fizemos o convite para participação, acompanhado do projeto de nossa pesquisa para que o professor selecionado conhecesse objetivos e intencionalidade da pesquisa e, desse modo, decidisse pela participação ou não. Apenas um selecionado não quis participar alegando motivos pessoais e, desse modo, convidamos o próximo da lista, seguindo os critérios estabelecidos já explicitados acima.

Com o aceite dos professores iniciamos o processo para definir data e horário para as entrevistas, sendo que sempre nos adequamos ao horário por eles indicado. De acordo com as falas dos entrevistados, a possibilidade *online* favoreceu o agendamento de forma rápida e sem interferir nas suas rotinas de atividades. Assim, em outubro de 2020 iniciamos as entrevistas em um total de doze participantes. As primeiras entrevistas foram com os professores no início de carreira, considerando que seriam mais longas, pois contemplavam quatro blocos de questões, além de que, indicariam o colega para entrevista na segunda etapa da pesquisa empírica. Reiteramos que todos participaram voluntariamente, garantindo-lhes o compromisso ético do sigilo do conteúdo das entrevistas, comprometendo-nos com cada um que as informações repassadas durante o processo seriam utilizadas estritamente para fins do estudo acadêmico. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, *vide* anexo C), via e-mail, bem como lhes foi solicitada permissão para a gravação.

Para as entrevistas, realizadas no período de outubro de 2020 a fevereiro de 2021, utilizamos a plataforma *google meet* institucional⁹. No contato prévio definimos como tempo de duração uma hora para professores no início da carreira e para os demais participantes 30 minutos. Contudo, esse tempo foi extrapolado em muito, sobretudo o dos primeiros quatro participantes. Assim a entrevista com menor tempo de duração foi de 50 minutos e a de maior duração foi de 2h34min. Finalizada esta etapa, as entrevistas foram transcritas integralmente.

⁹ A plataforma *google meet* é uma ferramenta disponível em qualquer conta do *google* e de fácil acesso e passou a ser utilizada pela UFSC, e por muitas outras instituições de ensino, durante a pandemia de COVID-19 para atividades síncronas, como aulas, videoconferências, reuniões, entrevistas etc.

2.2.2 Análise dos dados empíricos

Para a análise dos dados empíricos nos aproximamos da concepção de análise de conteúdo defendida por Bardin (2016). Esse enfoque, segundo a autora, refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações com o fim de obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Ainda, de acordo com a autora, a análise de conteúdo contempla três etapas: a pré-análise, o tratamento dos dados e a interpretação. É no tratamento dos dados que, de acordo com a autora, realizamos a categorização, separando por tema/objeto, entretanto, em permanente diálogo. Estruturar em categorias significa seguir um processo pelo qual os dados brutos são analisados, transformados e agregados em unidades que viabilizam uma descrição exata das características mais relevantes do conteúdo. Importa salientar que é de suma importância definir, com antecedência, o que se busca considerar com as características relevantes do conteúdo. Para tanto, isso precisa ser realizado à luz do quadro de referencial teórico, descrevendo os critérios que estiverem na base do processo (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2014; BARDIN, 2016).

De acordo com Amado, Costa e Crusoé (2014, p. 302) o conceito de análise de conteúdo “tem sofrido uma evolução ao longo dos tempos, caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, numa primeira fase, para um sentido mais interpretativo, inferencial, em fases posteriores”. De acordo com o mesmo autor:

Enquanto técnica, deve responder aos critérios habituais a qualquer modo de observação: objetividade, fidelidade e validade. Enquanto método, põem-se problemas de operacionalização das variáveis, amostragem, generalização etc. Ainda, enquanto método, a análise de conteúdo torna-se um procedimento básico da investigação qualitativa.

Bardin (2016, p. 147) ao falar da categorização lembra que as categorias são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento este efetuado em razão das características comum destes elementos”. Nesse sentido, a seguir, definimos o movimento analítico das entrevistas a partir dos quatro eixos temáticos e respectivas categorias estabelecidas a priori:

i) Professor universitário em início da carreira: desafios, estratégias e expectativas

Neste eixo buscamos compreender como esses professores foram recebidos ao ingressarem na UFSC Blumenau; os desafios enfrentados nesse início da docência; as estratégias que mobilizaram diante dos desafios apresentados; como foi o apoio institucional nessa fase de desafios; as experiências de estudante que influenciam a docência hoje; o que significa para esses professores a docência universitária e que expectativas nutrem com relação a profissão.

ii) Saberes e conhecimentos mobilizados para ensinar

A reflexão aqui tem por objetivo apresentar os saberes e conhecimentos que ultrapassam o campo da especialidade que os professores, nas entrevistas, declararam ser necessário fazer frente às situações de ensino; levantar se no processo formativo (graduação e pós-graduação) tiveram disciplinas das teorias pedagógicas; saber, dos que não tiveram, se consideram que faz falta para a sua prática; saber se os professores, participantes da pesquisa, incorporam o conhecimento das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação, como ferramentas para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

iii) Fenômenos que constituem a identidade profissional do professor universitário em início da carreira

Interessa-nos aqui saber se o professor entende o conceito de identidade profissional docente; que fatos sociais, políticos, econômicos e culturais marcaram as suas histórias de vida e que entendem que hoje influenciam no ser professor universitário; como cada um se vê como professor universitário, que pensa sobre si mesmo e que professor acha que é para os outros.

Nesse eixo trazemos as entrevistas realizadas com professores colegas e coordenadores. Buscamos compreender, com a participação destes, como cada um analisa o ingresso do colega, como se deu a adaptação com os colegas e disciplinas ministradas; como o vê profissionalmente; como percebe a organização desse professor com relação à aula (plano de aula, relação professor/aluno, dentre outros). Cabe lembrar que, visando a não identificação do participante, usamos uma letra correspondente. Desse modo, coordenador “A” ou colega professor “A” falam sobre professor iniciante “A” e, assim, sucessivamente.

iv) Impactos dos projetos e políticas educacionais na constituição da identidade profissional

Neste último eixo buscamos entender se na visão dos professores, a universidade que atua hoje é a mesma, em termos de estrutura, daquela que frequentou como estudante; como avaliam o Reuni e se, no entendimento dos professores, o Reuni, a PEC 95 e o Future-se impactam a sua atividade docente.

Quadro 1 - Análise dos dados: eixos e categorias

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS
Eixo 1 - Professor universitário no início da docência	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desafios 2. Estratégias 3. Expectativas
Eixo 2 - Saberes e conhecimentos mobilizados para ensinar	<ol style="list-style-type: none"> 1. O Saberes e conhecimentos que ultrapassam o campo da especialidade 2. Processo formativo x disciplinas das teorias pedagógicas 3. O conhecimento das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação no processo de ensino e aprendizagem
Eixo 3 - Fenômenos que constituem a identidade profissional do professor universitário em início da carreira	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceito de identidade profissional 2. Conceito de identidade profissional docente 3. Identidade para si e identidade para o outro 4. Fatos sociais, políticos, econômicos influenciadores do ser professor universitário
Eixo 4 - Impactos dos projetos e políticas educacionais na constituição da identidade profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuni 2. PEC 95 3. Future-se

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Assim, por ora, concluímos nossa caminhada teórica-metodológica que sustentou a análise dos dados empíricos desta tese e a compreensão do objeto de pesquisa: a constituição identitária do professor universitário em início de carreira.

3 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

*Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar.
e seu direito de pensar
É da empresa o seu passo em frente,
seu pão e seu salário.
E agora não contentes querem
privatizar o conhecimento, a sabedoria,
o pensamento, que só à humanidade pertence.
(BRECHT, 2007, p. 111)*

Neste capítulo buscamos refletir sobre as reformas do Estado brasileiro, e das universidades públicas federais a partir do Reuni, da Emenda Constitucional (EC) 95/2016 e do Future-se. Para tanto, nos amparamos em autores que discutem a reforma do Estado e da universidade (LEHER, 1999; CHAUI, 2001; 2003; FERNANDES, 2004; 2009; SGUISSARDI, 2009; 2015; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; SAVIANI, 2010; dentre outros) e, analisamos o Decreto n. 6.096/2007 que institui o Reuni, o Projeto de Lei 3076/2020, que institui o Future-se, e a EC nº 95/2016. Ao longo deste capítulo apresentamos elementos que problematizam a concepção, efetivação e resultados do Reuni, a concepção do Future-se e as mudanças que ocorrerão, caso este se efetive, especialmente no que diz respeito à autonomia universitária, estrutura, gestão e orientação didático-científica e o impacto no financiamento e manutenção das universidades¹⁰ com a PEC 95/2016.

Vivenciamos em escala global uma severa crise do capital¹¹ e, como afirma Harvey (2007, p. 7), no fim dos anos 1960 o “capitalismo global mergulha em desordem” e, assim:

[...] uma séria recessão ocorrera no início de 1973, a primeira desde a grande quebra dos anos 30. O embargo de petróleo e o salto nos preços de petróleo que ocorreram no fim desse ano, no rastro da guerra árabe-israelita, exacerbaram os problemas já bastante sérios. Tornou-se claro que não mais estava funcionando o ‘capitalismo enraizado’ do pós-guerra, com a sua forte ênfase em uma incômoda união entre capital e trabalho, avalizada por Estados intervencionistas que davam grande atenção ao social (ou seja, ao Estado de bem-estar social), bem como aos salários individuais. [...] Quaisquer reformas que fossem empreendidas obviamente deveriam visar ao restabelecimento das condições adequadas para a recuperação da acumulação capitalista.

¹⁰Temos a clareza que a EC 95 não afeta apenas as universidades brasileiras, mas, sim, a educação como um todo, como as demais áreas sociais. Todavia, considerando o nosso objeto de estudo, vamos conduzir o debate em torno dessas instituições.

¹¹De acordo com Mészáros (2009, p. 17), a crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar à certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural.

Nesse contexto, a educação é vista como um campo estratégico e de grande potencial para gerar riqueza, tornando-se assim, alvo da elite econômica que se alia ao Estado para implementar políticas educacionais de caráter neoliberal¹², que visam transformar a educação como direito social, de caráter pública, gratuita, laica em mercadoria, *commodity*, nas palavras de Bianchetti e Sguissardi (2017). Cabe dizer que, nesse cenário, o professor cada vez mais tem se tornado mercadoria, sem que muitas vezes se dê conta dessa condição, haja vista que, como sinaliza Harvey (2008, p. 13), o neoliberalismo, ao se tornar um discurso hegemônico, afeta “tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo”.

Temos clareza de que o Reuni e o Future-se, dentre outros projetos, começam a ser desenhados com as políticas neoliberais, de forma mais substantiva com a reforma do Estado brasileiro nos anos 1990, cujas bases da reforma foram estabelecidas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), articuladas pelo então Ministro da Administração Federal de Reforma do Estado (MARE), Luis Carlos Bresser Pereira. O plano por ele apresentado, dentre as muitas metas de reforma, redefine as relações do Estado com as instituições de educação superior pública. Este nível de ensino era visto, e continua sendo, como parte essencial para impulsionar o desenvolvimento econômico e tecnológico da região em que se inseria a instituição.

Importa assinalar que o plano de reforma do Estado brasileiro acontece em concomitância com o investimento de organismos multilaterais em diretrizes para a educação básica, especialmente, voltadas para os países em desenvolvimento. O Banco Mundial (BM) elaborou na década de 1990 dois documentos: Programa de Reforma do Estado para a América Latina e Programa de Reforma da Educação para a América Latina. No Brasil, as universidades naquele momento buscavam fortalecer-se, pois havia poucas instituições, em sua maioria em capitais, o que, por certo, as tornava ainda mais frágeis diante de políticas educacionais que priorizavam a educação básica.

¹²Para David Harvey (2007, p. 02) o “neoliberalismo é, em primeira instância, uma teoria sobre práticas de política econômica que afirma que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido por meio da maximização das liberdades empresariais dentro de um quadro institucional caracterizado por direitos de propriedade privada, liberdade individual, mercados livres e livre comércio”.

Para Freitas (2018, p. 31), “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”.

Laval (2019, p. 9) atribui “à introdução do neoliberalismo uma grande responsabilidade na degradação mundial das condições de vida e trabalho, mas também na deterioração das instituições educacionais, universitária e científicas”.

3.1 UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UM POUCO DA SUA HISTÓRIA

Para compreender a expansão universitária a partir do Reuni, consideramos ser necessário situar sucintamente como se constituiu a universidade brasileira desde o seu princípio, para então analisar as reformas mais recentes do Estado brasileiro no que tange às políticas educacionais para a educação superior e que forjam a expansão, ampliando o número de universidades e levando-as para o interior brasileiro. Iniciamos sublinhando que a universidade brasileira, profundamente marcada pelas contradições do capitalismo nasce como privilégio de classe, a que apenas a classe burguesa e alguns segmentos bem-sucedidos da classe trabalhadora tinham acesso (FERNANDES, 2009).

A história da educação superior no Brasil data de 1808 com a vinda da Família Real, quando são criadas as primeiras cadeiras e implantam-se cursos superiores isolados. É nas primeiras décadas do século XIX que surgem as escolas profissionalizantes em áreas como Medicina, Engenharia e Direito com o propósito de formar membros da elite brasileira.

No início do século XX temos a expansão da educação superior com a criação das primeiras faculdades, de forma isolada, buscando adotar um padrão europeu. Estas instituições se estruturam de forma desarticulada, quando surgem as primeiras universidades organizadas academicamente. Conforme sublinhado por Sguissardi (2009), foi nos estertores da república velha que se consolidaram as primeiras intenções de universidade no Brasil, processo que se constitui lentamente ao longo do século XX. De acordo com o autor, o Brasil mostrou-se atrasado pelo menos três séculos no que diz respeito à consolidação de uma estrutura universitária, quando comparado a outros países do continente.

De acordo com Florestam Fernandes temos nesse cenário a universidade conglomerada que não cumpre com as mesmas funções que as da Europa com relação à produção de conhecimento e pesquisa, por questões estruturais do processo de desenvolvimento capitalista com bases dependentes no Brasil. Logo, em um país dependente, as universidades refletem essa dependência. Nas palavras de Fernandes (2004, p. 287-289) “as escolas superiores agregadas entre si, mantidas e fortalecidas sua estrutura tradicional e suas tendências autárquicas pela conglomeração, passaram a ser chamadas de ‘universidade’”. De acordo com o autor, esta organização ganha um caráter formal com o Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, quando o governo federal estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras. Temos assim, as primeiras universidades organizadas e que sobrevivem até hoje.

Saviani (2010) lembra que após a Revolução de 1930, ocorre a retomada do protagonismo público, que se acentua nas décadas de 1940 e 1950 e estende-se para as décadas

de 1960 e 1970, por meio da federalização de instituições estaduais e privadas e com a criação de universidades federais, de modo geral, nas capitais. O Brasil enfrenta, nos anos 1960, profunda crise institucional que culmina com o golpe de Estado promovido pelos militares em 1964 e, conseqüentemente, a ruptura do Estado de direito. Com o avanço da ditadura e, sobretudo, com a implementação do AI-5, a universidade foi aniquilada na medida em que grande parte de professores que representavam a resistência foi aposentada compulsoriamente ou saiu do país. Assim, diante de um Estado com ideias hobbesianas¹³, temos o projeto de reforma universitária¹⁴, apresentado via Lei n. 5.540/68, que redefine o papel ideológico dessas instituições.

Todavia, não se pode esquecer que a reforma resulta de duas demandas contraditórias: por um lado, a demanda dos jovens estudantes universitários e professores que reivindicavam a liberdade de cátedra, a autonomia universitária, mais verbas, mais vagas para pesquisas e ampliação do raio de ação da universidade; de outro, a demanda dos grupos ligados ao regime ditatorial que intencionavam vincular a educação superior aos mecanismos de mercado e a determinado projeto político imbuído de um discurso de modernização, estando assim, em consonância com um projeto macro proposto pelo capitalismo internacional (SAVIANI, 2010).

Cabe inferir que as diretrizes definidas na reforma de 1968 estavam pautadas nas concepções tecnicistas e empresariais com ênfase na eficiência, eficácia, produtividade, etc., mostrando ali sua intenção mercadológica para a educação superior. Modelo que apresenta características marcantes do modelo de universidade norte-americana, como, por exemplo, a centralização, divisão em centros, departamentos e semestralidade, dentre outros, buscando aliar a dependência econômica à cultural.

¹³ Thomas Hobbes (1979), defensor da monarquia absoluta, sugere a criação do Estado leviatã, instituição dotada de soberania e força para impor limites, garantindo assim a segurança dos indivíduos. Estes, por sua vez, renunciariam a sua autonomia em troca de seu bem-estar e segurança, dando plenos poderes a um soberano. Defendia um poder pautado na obediência, disciplina e coerção. A punição seria utilizada como forma de os homens cumprirem a lei

¹⁴ Considerando a importância da reforma universitária em 1968 e, a inviabilidade de abordá-la nesse momento, indicamos referenciais que auxiliam na compreensão dessa política:

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega. 1975

CUNHA, L. A. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves. 1988.

Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília. Congresso Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>

3.2 EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Reiteramos que em meio a uma crise social, política e econômica do capital, em escala mundial, vivenciamos no Brasil um momento de retrocessos em todos os segmentos, incluindo-se, o campo da educação. Não se pode esquecer que o Brasil se assenta, desde sua gênese, em uma estrutura escravocrata e colonizadora, engendrando uma das sociedades mais desiguais do mundo e, na atual conjuntura, refém de manipulações das redes sociais, da mídia, de grupos religiosos, entre outros. E, como observou Chauí (2001, p. 13) uma sociedade “marcada pelo domínio do espaço privado sobre o espaço público” e hierarquizada em todos os aspectos.

A universidade tem seu reconhecimento e legitimidade social vinculada, historicamente, a sua capacidade autônoma de relação com as ideias, com o saber, com a ciência e formas de produzir conhecimento. Todavia, quando a universidade se vincula a um projeto maior do capital, abre mão dessa identidade histórica e passa a servir aos propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes e não a um projeto de transformação (CATANI; OLIVEIRA, 2002). Hoje, mais do que nunca, observamos uma ligação orgânica do Estado à classe dominante. O Estado brasileiro, uma vez mais, investe na coerção máxima adentrando nos espaços da sociedade civil; isto fica evidente quando se vivencia a proibição da manifestação de determinadas correntes de pensamento na escola e na universidade, com uma retórica constante de que esse pensamento ideológico fere os princípios da moral, da ética e dos bons costumes.

Para tratar da reforma da universidade brasileira¹⁵ se faz necessário refletir sobre a nossa democracia, a consolidação do projeto societário capitalista neoliberal em nosso país, bem como o movimento da globalização da economia e da cultura (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001; SGUISSARDI, 2009).

Com a crise econômica que eclodiu no início dos anos 1970, o capital para se manter e garantir sua existência, busca se reinventar com novas possibilidades de lucro e acumulação. Harvey (2008) esclarece que a crise de acumulação do capital, com início nos anos 1970, afeta significativamente os estados soberanos, levando a altos índices de desemprego e inflação galopante, o que leva as elites econômicas a elaborarem projetos com o intuito de restaurar o poder de classe.

¹⁵ São os ventos e a avalanche neoliberal na economia, na reforma do Estado e na concepção do conhecimento e da educação superior como bem privado, mercadoria, serviço educacional regulamentável “no âmbito da Organização Mundial do Comércio, que irão condicionar nos últimos anos a nova configuração da universidade em nosso país e do exterior, também sob o ponto de vista de modelos universitários” (SGUISSARDI, 2009, p. 302).

Cabe lembrar que a crise e reestruturação do Estado e, por consequência, do ensino universitário não são fenômenos exclusivos do Estado brasileiro, mas, sim, acompanham uma tendência mundial, que por sua vez, seguem as transformações de base econômica das diferentes nações. Trata-se de um fenômeno que tem início no contexto da exaustão do modelo fordista, regime extremamente rígido em sua base produtiva e econômica, para a transição a um regime de acumulação flexível, cuja base produtiva se sustenta em novas formas de organização do trabalho, produção enxuta, novas tecnologias, globalização do mercado e hegemonia do capital financeiro, uma gerência de qualidade total e que são transportadas para a gestão pública. Embora este movimento acontecesse nos países centrais no início da década de 1970, no Brasil esse processo de transição ganha força a partir dos anos 1990, com o governo de Fernando Collor de Mello. De acordo com Silva Junior e Sguissardi (2001, p. 230):

Esse processo, que Collor insistia em nominar como “a inserção do Brasil na modernidade”, objetiva a entrada do Brasil na nova ordem mundial, isto é, a produção de um novo projeto político para o País alinhado às orientações da presente forma de organização do capitalismo, após a falência do regime de acumulação, que algum economista, inspirado provavelmente em Gramsci, denominou de fordismo.

As mudanças oriundas desse novo projeto transformam as variadas esferas de atividades, tanto no âmbito da base produtiva, como na organização macro e microeconômica, na política e na cultura. De acordo com Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 230), “ainda, na articulação de tais esferas, transformações na produção de um novo *ser social*, o que implica, parafraseando Gramsci, um novo jeito de sentir, ver e pensar o mundo, ou seja, a produção de um novo homem, para um novo momento histórico do capitalismo”.

Em 1994, o Brasil elege para presidente Fernando Henrique Cardoso, que ao assumir critica o modelo burocrático de gestão e faz promessas de modernização e estabilização econômica, que no seu entendimento (CARDOSO, 1995, p. 10) seria um salto adiante, no sentido de administração pública, denominada de “gerencial”, pautada em conceitos atuais de administração e eficiência, primando pelo controle dos resultados e “descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado”.

Entretanto, após as promessas de criar condições para a “reconstrução da administração pública em” bases modernas e racionais (CARDOSO, 1995, p. 10), o que segue são estratégias perversas, privatizando empresas públicas, abrindo o mercado para o capital estrangeiro, engendrando assim, o desmonte do setor estatal em nome do desenvolvimento nacional sem, contudo, conseguir que entrasse no país o capital estrangeiro tão desejado para

alavancar a economia. Ao contrário, gerou a falência de empresas privadas das mais diversas estruturas, fragilizando ainda mais a classe trabalhadora, que perde direitos sociais conquistados com muito esforço ao longo da história.

Esclarecemos que o ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte, etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Nesse cenário, o servidor público e, portanto, incluindo o professor, é atacado de todas as formas, bem como, criticado veementemente sob a acusação de ser responsável pela ineficiência da máquina estatal. Cabe observar que o Ministro Pereira foi o protagonista das mudanças nesse período. Defendia a necessidade da reforma para a formação de um Estado brasileiro forte e eficiente, em consonância com as diretrizes das políticas neoliberais macroeconômicas impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial. Nas palavras do ministro, a reforma se apoiava na proposta de “administração pública gerencial, como uma resposta à grande crise do Estado dos anos 80 e à globalização da economia - dois fenômenos que estão impondo, em todo o mundo, a redefinição das funções do Estado e da sua burocracia” (PEREIRA, 1996, p. 1). De acordo com Dourado (2002, p. 235-236):

A crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso.

O Brasil, ao recorrer a empréstimos de organismos multilaterais, precisa se ajustar às políticas fiscais e estruturais preconizadas por estes, como por exemplo, a redução das verbas públicas nas áreas sociais, afetando assim, a educação como um todo, especialmente a educação superior, pois a prioridade do Banco Mundial naquele momento era a educação básica. Nesse sentido, se de um lado, o eixo de atuação governamental deveria se constituir com a expansão da educação básica, por outro, o financiamento para educação pública deveria ser restringido em prol da eficiência dos gastos públicos, reconfigurando assim a educação superior, abrindo para uma educação terciária com nova forma de gestão por meio de parcerias público-privada (PRONKO, 2014).

Para Leher (1999, p. 27) o Banco Mundial passa a investir em educação a partir de 1990, com prioridade na periferia para um “ensino fundamental ‘minimalista’” e para a “formação profissional ‘aligeirada’”, buscando assim, atender demandas do capital em um momento de reestruturação produtiva. Afinal, formar um trabalhador de forma aligeirada apenas para compreender mecanicamente a técnica dos processos produtivos era fulcral para uma elite que, por meio do Estado, buscava retirar dos trabalhadores os poucos direitos trabalhistas. Apoiamo-nos em Leher (1999, p. 30) para dizer que “não é possível compreender o sentido e o significado das atuais reformas sem considerar sua matriz conceitual, formulada no âmbito do Banco Mundial”.

Contextualizar a reforma do Estado nos anos 1990 é pertinente à medida que buscamos compreender a dinâmica do processo de expansão da universidade brasileira a partir do Reuni e a configuração de outras políticas educacionais, por exemplo, o Future-se. É importante lembrar que à medida que ocorre a reforma do estado, estruturada por Pereira, em paralelo também acontecem mudanças na educação superior, sendo que, muitas das propostas apresentadas não se efetivaram na totalidade naquele momento, sendo um projeto que permanece vivo como carta de intenções até a atualidade. Afinal, como afirma Pereira (2010, p. 174), “uma reforma desse tipo leva de 30 a 40 anos para poder ser julgada relativamente completa”. Temos clareza que esta não representava apenas uma intenção do governo do FHC, mas sim se coadunava a uma agenda global de expansão do capital e, por isso, sua efetivação ao longo da história vem sofrendo mutações para estar em consonância com as intenções globais e dos grupos que estão no poder sem, portanto, perder a essência que é tornar o Estado cada vez mais mínimo para a classe trabalhadora.

Com a reforma do Estado brasileiro tornando-o cada vez mais mínimo, os cortes orçamentários alcançam os serviços sociais, até então, considerados de responsabilidade pública, como a educação, saúde, previdência, cultura, dentre outros. Conforme sublinha Chaui (1999, p. 211) “a reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica - mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados”. Ao lado dessas mudanças estruturais ocorrem reformas de grande proporção na área educacional, sempre orientadas por um modelo global de ajustes estruturais e fiscais que tem como norte a valorização do não-estatal, ampliação do setor privado e encolhimento do Estado com relação às políticas educacionais. Para Chaui (2001), o neoliberalismo dos anos de 1990 buscou nas reformas de Estado promover de forma alinhada as reformas da educação superior objetivando adequar a universidade ao mercado.

Assim, acompanhando o cenário globalizado, a universidade brasileira sofre um claro neocolonialismo que, nas palavras de Morosini (2006, p. 97), é caracterizado como nova era de “poder e influência, na qual corporações multinacionais, conglomerados de mídia e grandes universidades procuram dominar o mercado do conhecimento não só por razões políticas e ideológicas, mas principalmente por ganhos comerciais”. Ainda de acordo com a autora o resultado é sempre o mesmo “a perda da autonomia cultural e intelectual pelos menos poderosos”.

É importante registrar que o ajuste estrutural realizado pelo Brasil se coaduna a uma nova ordem mundial na década de 1990, cujo mantra era a necessidade de reforma do Estado para promover o ajuste fiscal e um serviço público de qualidade, ou seja, um Estado moderno. Portanto, é a partir desse movimento que se situam, sob muitos aspectos, propostas e ações de reforma da educação superior pública, que tinha no discurso governamental o objetivo de tornar a universidade mais produtiva, com um ensino eficaz e menos elitista e, principalmente, desobrigando o Estado da sua manutenção, uma vez que se buscava o equilíbrio orçamentário, reduzindo os gastos públicos. Nessa direção, o plano Bresser Pereira trazia claramente a intencionalidade de efetivar reformas na educação superior pública federal, transformando estas instituições em organizações sociais (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001).

Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 33) ressaltam que a reforma do Estado, nos meados dos anos 1990, insere-se em uma fase do capitalismo “caracterizado por um Estado mínimo forte no plano nacional e muito flexível no plano internacional” e, na visão dos autores, esse movimento é muito mais claro e transparente nos dias atuais. Afinal, naquele momento não se tinha elementos históricos que pudessem clarificar como o Estado manteria suas relações com a formação do ser humano.

Com base nos estudos de Cunha (2006), sublinhamos que, nesse processo, as grandes discussões acadêmicas sobre o papel social da universidade vão se perdendo e que a gravidade está no fato de as mudanças em curso não serem analisadas nas suas relações mais amplas, ou seja, articuladas à concepção de Estado. A mesma autora sabiamente alerta que a “rapidez com que são implementadas as novas diretrizes destoa do ritmo natural da reflexão acadêmica que, em geral, é mais lento e está acostumado a um certo distanciamento dos fatos para empreender a sua interpretação” (CUNHA, 2006, p. 16).

Em meio a uma expansão sem precedentes das instituições/organizações privado-mercantis, que transformam a educação em mercadoria, temos, a partir dos anos 2000, a retomada da expansão da educação superior pública com a criação e interiorização de

universidades e novos *campi* (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017). Tal processo, a partir de 2007, tem novo contorno com a implementação do Reuni.

3.3 REUNI: DA EXPANSÃO À MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA

O projeto de expansão das universidades federais e o movimento na direção da privatização e mercadorização da educação é anterior à efetivação do Reuni, como se mostra na primeira parte deste texto. Léda e Macebo (2009, p. 53) ao analisar a proposta do Reuni registram que a atual Reforma Universitária brasileira vem brandamente se desenhando através de diversas leis e decretos “num processo semelhante ao vivido quando da discussão e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)”. As autoras advertem que:

[...] o que se percebe da globalização em curso é a sua prioridade voltada para a produção de mercadorias e para a valorização do capital, em um acirrado processo de eliminação do valor de uso dos produtos, o que resulta na diminuição da vida útil destes, aceleração do ciclo reprodutivo e exacerbação do consumo. Além disso, o contexto de relações fluidas e perversas, que é gerado, expõe a degradação da força humana de trabalho, destrói progressivamente o meio ambiente e superdimensiona o capital tecnológico. Cabe, portanto, a pergunta se é para esse ‘novo tempo’ de desregulamentação, flexibilidade, imprevisibilidade e destruição que se pretende acriticamente construir uma nova proposta de currículo e de reestruturação das universidades federais brasileiras?

Salientamos que a centralidade do Reuni, de acordo com diretrizes gerais (BRASIL, 2007), foi expandir e reestruturar a educação pública superior no Brasil, ampliando o número de vagas em cursos de graduação existentes, abertura de cursos no período noturno, implantação de novas universidades federais e a interiorização destas com a criação de novos *campi*. Leher (2011, p. 8) ressalta que o Reuni promove a reestruturação da universidade e que, “assim como as empresas viveram reestruturações baseadas na qualidade total, na reengenharia, etc., agora é a vez das universidades se ajustarem aos preceitos da economia capitalista dependente”. De acordo com este autor, a lógica de implementação do Reuni está baseada “no conceito de contrato de gestão, tal como formulado por Bresser e Cardoso”. Os recursos ficam atrelados ao atendimento de determinadas metas, “na melhor tradição bancomundialista, referenciada no léxico próprio do neoliberalismo” (LEHER, 2011, p. 11).

O Reuni ganha notoriedade com o anteprojeto de lei: versão preliminar da Reforma Universitária apresentado como primeira versão em 6 de dezembro de 2004; evolui para uma

segunda versão em 30 de maio de 2005 e é instituído com o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. A sua materialização tem início com estudo do governo sobre as Instituições de Educação Superior e que apresenta os problemas considerados como impeditivos para o desenvolvimento e expansão da educação superior naquele momento, a saber: currículos rígidos que se voltam para a formação profissional e inadequada para a chamada sociedade do conhecimento; ausência de políticas afirmativas; baixa relação professor/aluno inviabilizando a expansão da educação superior pública; espaços físicos praticamente inutilizados no período noturno; altos índices de evasão; dentre outros que tornavam a universidade pública ineficiente, especialmente na relação de ingressantes e concluintes (BRASIL, 2007). Portanto, o Reuni é desenhado para contrapor e dar uma resposta aos problemas levantados. Apresenta como metas globais: i) a inclusão de 30% dos jovens entre 18 e 24 anos na educação superior; ii) aumentar o número de vagas; iii) aumentar o número de estudante dos atuais 12 para 18 por professor em sala de aula em um prazo de 5 anos; e iv) ampliar e diversificar a oferta de cursos; flexibilização dos currículos; v) elevar a taxa de concluintes dos cursos de graduação para 90%, dentre outros.

Com relação ao aumento de estudantes por professor, Bosi (2007), ao abordar essa temática, lembra que, no Brasil, essa relação segue uma tendência neoliberal, caracterizada pelo produtivismo, de elevação desse quantitativo; por exemplo, em 1980 a proporção era de sete estudantes para cada professor. Com o Reuni projetou-se elevar essa proporção para dezoito discentes por docente, o que por certo, levaria a uma intensificação do já precarizado trabalho docente.

Em seu texto, o programa propõe a adesão voluntária, entretanto, contraditoriamente, havia o condicionamento de verbas ao cumprimento de metas estabelecidas; além de que, se de fato as universidades desfrutavam de autonomia, cada instituição deveria organizar e implementar seu programa próprio de expansão, considerando sua estrutura e possibilidades reais, factíveis de ampliação. Portanto, cada instituição de ensino federal que aderisse ao contrato de gestão com o MEC teria que elaborar um plano de ações para o cumprimento das metas e, assim, em contrapartida, ao cumpri-las, as instituições teriam direito a um acréscimo de recursos de custeio, limitados ao teto de 20% das despesas com pessoal e custeio, correspondente ao ano inicial da adesão e por 5 anos. Para Leher (2011, p. 12) a retórica de que a adesão por parte das universidades é livre não é válida, uma vez que:

[...] estranguladas pelo contingenciamento de recursos e pelo virtual congelamento de recursos, mesmo os muito poucos recursos disponibilizados, em tese, pelo MEC são uma forma de constrangimento ou chantagem econômica, pois os recursos adicionais para a infraestrutura e a possibilidade de realizar concursos a partir de uma definição da própria instituição, um anseio das IFES, somente serão possíveis para as

universidades que se ajustarem ao projeto da Universidade Nova-MEC. Essa é a “democracia” dos contratos de gestão.

Certamente, a exigência de cumprimento de metas, atreladas ao recebimento de recursos, remete a um viés privatista, descaracterizando o que se entende por instituição pública. Na prática, o Reuni propõe ampla reforma das instituições públicas federais, haja vista as mudanças impostas no que tange à ampliação de vagas, alteração curricular, formatação dos cursos e trabalho docente, autonomia, financiamento, dentre outras.

O esforço analítico para apreender a intencionalidade do Reuni tem como linha mestra as Diretrizes Gerais, que iniciam com o seguinte texto: os desafios desse novo século exigem “uma urgente, profunda e ampla reestruturação da educação superior que signifique, no contexto democrático atual, um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando a elevação dos níveis de acesso e permanência, e do padrão de qualidade” (BRASIL, 2007, p. 9). Cabe perguntar-nos a que desafios se referem? Seria reestruturar a educação superior pública para formar um trabalhador para a nova morfologia do trabalho, considerando as palavras de Ricardo Antunes? (ANTUNES, 2018). Ou seja, um trabalhador que se adapte aos múltiplos, complexos e contraditórios movimentos presentes no mundo do trabalho na atualidade, em que se acentua de forma desmedida a precarização, intensificação, exploração/autoexploração, flexibilização e terceirizações e que alcança sua plenitude nessa era digital do trabalho, intermitente, *on-line/remoto* (ANTUNES, 2018).

Um outro elemento a ser realçado é que o Reuni não trata sobre pesquisa, tanto no Decreto, quanto nas diretrizes gerais: as metas são estruturadas em seis dimensões, cada uma com um conjunto de aspectos específicos e não se menciona o termo pesquisa, assim como a extensão aparece uma única vez. Desse modo, fica evidente que o foco está restrito ao ensino, contrariando o que preconiza a Constituição Federal de 1988, no artigo 207 e na LDB 9394/96, no artigo 52, quando tratam da necessária indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Logo, a intenção é restringir ou mesmo anular o financiamento para pesquisa e extensão em determinadas áreas, como, por exemplo, a de humanas, e mantê-las minimamente para determinadas áreas que vão ao encontro aos interesses do capital, como exemplo, tecnológicas, engenharias, dentre outras, da mesma forma que instiga para que estas busquem financiamentos na esfera privada.

O Reuni, em nenhum de seus objetivos, faz menção acerca de assegurar as condições necessárias para manter a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, especialmente garantir as condições materiais para que os jovens oriundos de classes menos favorecidas tenham seus direitos mínimos de moradia, alimentação e locomoção garantidos para

permanecer nos cursos em que ingressaram. Em 2010, o Decreto 7.274 apresenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com um conjunto de diretrizes que anunciava, dentre outras metas, garantir a permanência dos estudantes, mas com pouco efeito, uma vez que a assistência estudantil ainda é ínfima e alcança uma parcela pequena de estudantes com extrema fragilidade econômica e social, sendo que muitos estudantes vulneráveis economicamente não são contemplados.

Mesmo assim, diante da proposta, muitas universidades, sem uma análise crítica, vislumbraram uma oportunidade para se reestruturar e expandir em termos de mais *campi* e assim o fizeram com recursos que não possibilitaram uma expansão com qualidade, especialmente quando se trata do processo de interiorização em que se criaram *campi* sem a mínima condição de infraestrutura, em espaços alugados, cujos prédios até então abrigavam indústrias, iniciando as atividades sem bibliotecas físicas e sem laboratórios. Também sem estrutura humana, com um corpo técnico e docente muito aquém do necessário¹⁶.

Entendemos que a universidade brasileira vive uma crise crônica de múltiplas formas, mas nesse momento em especial, de legitimidade, em que a emancipação pelo conhecimento, herança do iluminismo, é vista como uma ideia obsoleta. O que o Estado busca neste momento é moldar a universidade para promover a “inovação” do capital, em conformidade com uma ideologia reformadora neoliberal (LAVAL, 2019).

3.4 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E DA UNIVERSIDADE: EM DEBATE A EMENDA CONSTITUCIONAL 95

Salientamos que não temos por propósito analisar de forma minuciosa a Emenda Constitucional 95 (EC 95), denominada como a “PEC do teto dos gastos públicos”, mas, considerando a importância e centralidade do financiamento público para o fortalecimento da educação pública em geral, faremos uma reflexão breve apontando alguns elementos que comprometem profundamente a gestão e funcionamento da universidade pública.

Quando olhamos para a EC 95 com as lentes da criticidade entendemos que não se trata de estabelecer um teto para as despesas da união, mas, sim, de congelar recursos

¹⁶Esta análise tem por base, principalmente, a experiência laboral desta pesquisadora que vivencia, como servidora, o processo de constituição de um *campi*, fruto de expansão via Reuni, que iniciou suas atividades educativas em salas cedidas por outra instituição pública, cuja biblioteca foi estruturada, com os primeiros livros, em espaço alugado dois anos após a constituição do espaço universitário, engendrando com certeza, enorme prejuízo aos estudantes, independentemente do curso que frequentam.

orçamentários a serem utilizados para a educação e demais direitos sociais. A reflexão de Harvey (2007, p. 22) é esclarecedora:

Uma vez transformado em um conjunto neoliberal de instituições, o Estado torna-se um agente primordial de políticas redistributivas, revertendo a direção dos fluxos das classes altas para as baixas, que era o que ocorria durante a era da hegemonia social-democrática. Ele o faz principalmente por meio da busca dos esquemas de privatização e cortes nos gastos públicos que sustentam a renda social. Mesmo quando a privatização parece benéfica para as classes mais baixas, os seus efeitos de longo prazo podem ser negativos.

Não podemos refutar que quando o governo congela os valores destinados à educação até 2036, aprofunda-se a crise financeira e institucional em todos os aspectos, pois além de congelar por vinte anos os investimentos, também, reduz drasticamente os recursos em ciência e pesquisa, afetando, sobremaneira, a produção científica. Vivenciamos desde a materialização da EC 95 a destruição, a “passos largos”, das universidades públicas brasileiras que já vinham sobrevivendo com recursos públicos ínfimos para conduzir o ensino, a pesquisa e a extensão, com um mínimo de qualidade. Afinal, garantir o financiamento da educação pública é o primeiro passo para promover o direito à educação de todos. Amaral (2017, p. 3) sublinha que “a definição de políticas públicas em geral e do financiamento da educação em particular está sujeita à estrutura da sociedade em termos ideológico-econômicos.” Sendo assim, de acordo com o autor, precisamos analisar a EC 95 sob a “estrutura capitalista e a ótica liberal que prevalecem na sociedade brasileira”.

Como já expresseo ao longo do texto, está em curso um projeto neoliberal de privatização da educação superior pública que se iniciou com mais ênfase na década de 1990 e foi se fortalecendo ao longo dos anos. Saviani (2020, p. 5) assevera que a perversa equação que expressa o significado da política educacional brasileira, sobretudo de 1985 até os dias de hoje, em síntese é “Filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no País”. De acordo com o autor se a política educacional tem sido marcada pelas limitações indicadas, o campo dos profissionais da educação vem, desde a o final da década de 1970, lutando pela superação de tais limites, e, é com o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 a 2024, e a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação que criamos certa expectativa de algum avanço mais significativo considerando que teríamos mais recursos destinados para a educação. Contudo, em 2016, sobreveio o golpe e nos deparamos com “um retrocesso não de anos, mas de décadas” (SAVIANI, 2020, p. 6) e que incide sobre vários aspectos, mas tomamos como exemplo o PNE uma vez que “as medidas pós-golpe já o tornaram letra morta, pois várias de suas metas já venceram sem serem atingidas,

e as que ainda não venceram não têm mais a mínima chance de se viabilizar” (SAVIANI, 2020, p. 6).

Para compreender os retrocessos precisamos lembrar da atual conjuntura do capitalismo que, tendo tomado conta do planeta, já não tem mais como se expandir e, portanto, entra em profunda crise estrutural e faz com que a classe dominante perca a sua capacidade hegemônica “não conseguindo obter o consenso das demais classes em torno da legitimidade de seu domínio” (SAVIANI, 2020, p. 12). Desse modo, enfraquecendo seu poder de dominação, recorre a mecanismos de coerção na esfera da sociedade política combinados com iniciativas na esfera da sociedade civil envolvendo o uso maciço dos meios de comunicação promovendo, assim, “uma verdadeira lavagem cerebral junto à população, e, por outro lado, a investida no campo da educação escolar tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação” (SAVIANI, 2020, p. 13).

Diante da desestabilidade política e severa crise econômica, o governo se articula com uma proposta de ajuste fiscal alegando que, devido ao crescimento dos gastos primários e a queda nas receitas, a única saída para mudar o cenário de crise seria uma política de ajuste fiscal, criando então a EC 95 aprovada em 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016) estabelecendo o novo regime fiscal a ser seguido por todos os poderes a partir de 2017, por um período de 20 anos. Giolo (2020, p. 22) lembra que no contexto da crise econômica-política, sobreveio o golpe jurídico-parlamentar, coroado com a aprovação da EC 95. De acordo com o autor:

Ela impôs constrangimentos sucessivos e progressivos ao orçamento da administração federal, colocando em xeque, antes de tudo, as despesas discricionárias, dinâmica que força, em seguida, o encolhimento das despesas obrigatórias. Mais precisamente, o objetivo principal da EC 95 não é simplesmente o de constranger o orçamento da União, mas, por meio desse expediente, diminuir o tamanho do Estado brasileiro. Eis porque desfraldou-se, com todo o vigor, a bandeira da privatização ampla e irrestrita.

Com a justificativa de equilibrar as contas públicas, o governo federal, à época, estrutura rígido mecanismo de gastos, definindo um teto para o financiamento público da educação, saúde, segurança, dentre outras, estabelecendo limites globais e individuais de despesas públicas da união impactando, desse modo, sem limites, os direitos sociais da classe trabalhadora, enquanto privilegia determinados setores nacionais e internacionais. Sem dialogar com as instâncias envolvidas, determina que a partir de 2018 o aumento das despesas federais estaria atrelado à inflação acumulada conforme Índice Nacional de Preços do Consumidor Amplo – IPCA (BRASIL, 2016).

Importa lembrar que até houve mobilização e resistência por parte de algumas entidades buscando impedir a aprovação da EC 95, sobretudo das universidades, por terem ciência que a implementação do teto dos gastos públicos levaria ao sucateamento das instituições e afetaria a sobrevivência dos servidores que ficariam/estão com seus salários estagnados enquanto vivenciam uma inflação acelerada. Por outro lado, entidades privadas e organismos internacionais forneceram dados estatísticos, munindo o governo com uma base, que acabam por convencer grande parte da sociedade, sobretudo, estratos mais ricos, de que a EC 95 é a única resposta para os problemas de orçamento no país. Nesse aspecto, cabe mencionar o papel do Banco Mundial (BM) no sentido de validar a proposta apresentada quando apresenta o relatório, resultado de estudo encomendado pelo Estado brasileiro, com orientações que o Brasil deve seguir.

A reflexão de Harvey (2007, p. 3), mesmo que em outro tempo, é vigorosa para compreendermos esse momento:

Para que um sistema de pensamento se torne hegemônico, é necessário que a enunciação de conceitos fundamentais esteja tão profundamente enraizada no senso comum a ponto de ser tomada como certa e fora de todo questionamento. Mas não são quaisquer velhos conceitos que são suficientes para tal. É necessário construir um aparato conceitual **que se mostre quase ‘natural’ para nossas intuições e instintos, para nossos valores e desejos**, bem como para as possibilidades que pareçam estar inseridas no mundo social que habitamos (grifos nossos).

Ao analisar o documento é importante observar como se desenrola a intencionalidade desse projeto, pois visa tão somente alcançar um equilíbrio fiscal, investindo na via do corte de gastos, desconsiderando totalmente a via do investimento ou reforma do sistema de arrecadação. É preocupante o fato de que a proposta aprovada não permite que as despesas ultrapassem o teto da inflação mesmo que a economia apresente resultados positivos, permitindo, por sua vez, aumentos em uma determinada área somente com o corte de orçamento em outra. A única possibilidade de mudança deste cenário seria com uma nova gestão consciente da inconstitucionalidade dessa política e que proponha outra medida constitucional contrária à que ora está em vigência. Cabe ressaltar que o atual governo vem questionando essa questão, desde o momento das eleições, e busca com a Câmara e Senado (muitos ultradireitistas) por em pauta uma nova proposta.

Cabe esclarecer que ao mencionarmos a inconstitucional, essa se dá por diversos motivos, mas especialmente pela desvinculação das despesas obrigatórias com saúde e educação que por sua vez inviabiliza a maioria da população brasileira de ter acesso aos direitos

sociais fundamentais à sobrevivência, como educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, dentre outros (BRASIL, 1988).

É fato que a EC 95 impede o orçamento necessário e imprescindível para a sobrevivência da educação superior pública federal, o que por consequência leva as universidades a reavaliarem e (re)organizarem a dinâmica de trabalho com adiamento de novos cursos, novas vagas, contratações de professores e TAEs, suspender projetos de pesquisa e extensão, dentre outros.

Somos sabedores de que a lacuna entre a “retórica (em benefício de todos) e a realidade (em benefício de uma pequena classe dirigente) se amplia no espaço e no tempo” (HARVEY, 2007, p. 29). Compreender como se articula Estado e elite é fundamental para estabelecer pautas de lutas pela igualdade social, econômica, cultural, educacional, enfim, pelos direitos sociais de todo cidadão¹⁷. Desse modo, o cenário que vislumbramos não é nada otimista, precarizando ainda mais o trabalho docente, especialmente se houver a implementação do Future-se, do qual trataremos a seguir.

3.5 FUTURES-SE: EM XEQUE O FUTURO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

Eu estava sobre uma colina e vi o velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o novo. Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes havia visto, e exalava novos odores de putrefação, que ninguém antes havia cheirado.
(BRECHT, 2000, p. 5)

Em 2019, o Brasil tem novo presidente que, ao assumir, mostra claramente sua postura ultraliberal, com atitudes anticientificistas, mostrando desde o princípio, pela sucessão de fatos¹⁸, sua posição contrária à educação superior pública e a relação que quer estabelecer com

¹⁷Importa apresentar o conceito de cidadão desenvolvido no livro *História da cidadania* de Jaime e Carla Pinski (2003, p. 9), ainda que de forma muito simplista: “Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino de sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais”.

¹⁸São muitos ataques direcionados às universidades por parte do governo e seus ministros, especialmente o da educação. Relembramos alguns fatos a título de exemplo: i) o ministro da educação a época acusa as universidades de balbúrdia e corta verbas, frisando que as pessoas andam nuas e usando drogas ilícitas no espaço universitário; ii) Incentivou filmar e gravar aulas afirmando que se trata de uma ação legítima haja vista que seria uma forma de defesa contra os predadores ideológicos disfarçados de professores; iii) muitos ataques aos docentes e dirigentes das universidades, a exemplo do episódio que levou à morte o então reitor da UFSC, Luis Carlos Cancellier e tantos outros que poderíamos citar aqui, utilizando-se da retórica de que o dinheiro do contribuinte não está sendo investido da melhor forma

estas instituições. Em um contexto de hostilidade às universidades, com narrativas reiteradas que promoveram o desgaste administrativo e acadêmico da universidade pública, o MEC em julho do mesmo ano, sem apresentar nenhum estudo diagnóstico (SGUISSARDI, 2020) acerca do funcionamento das universidades lança o Programa denominado “Future-se”.

De acordo com Giolo, Leher e Sguissardi (2020, p. 7, *grifo dos autores*), desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 que não se vivencia no Brasil nenhum Projeto de Lei de reformas das universidades federais que reúna tantos “preceitos econômicos e políticos (ultra)neoliberais como o denominado *Future-se*”. Este Projeto que, segundo os autores, tornou reais os piores temores da comunidade universitária quanto a seu presente e a seu futuro uma vez que “as medidas pretendidas inviabilizam a função pública das instituições, interditam a autonomia universitária e operacionalizam as novas morfologias da contrarreforma do Estado na universidade pública decorrentes da EC n. 95/2016”.

Importa sinalizar que o Future-se é formatado com diretrizes que evidenciam ser um programa cujo propósito é reformar as universidades federais sob orientação do mercado, sobretudo, tornando-as submissas ao setor empresarial. Logo, na área educacional, sobretudo das universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia. De acordo com Giolo (2020, p. 20-21), “a reação foi predominantemente negativa”. Segundo o autor, não poderia ser diferente, considerado que o programa entrou em cena, abruptamente e foi “imediatamente, identificado como uma estratégia privatista e como um ataque à autonomia universitária”.

Giolo (2020, p. 21-22) também adverte para o fato de que:

O programa em si não está suficientemente desenvolvido e claro, suscitando temores reais não apenas quanto à essência do que propõe e quanto à possibilidade de realização das expectativas que ostenta, mas, principalmente, em relação às consequências nefastas que poderá gerar para o conjunto das universidades e dos institutos. Os documentos da proposta parecem indicar, em texto oculto, direções diferentes e, até, contrárias às proposições explícitas e afirmadas publicamente (coisas que, talvez, não podem ser ditas, mas que serão emplacadas sub-repticiamente).

AGOSTINI, Renata. Ministro da educação diz que filmar professores em aula é direito dos alunos. Terra, 28 abr. 2019. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/ministro-da-educacao-diz-que-filmar-professores-em-aula-e-direito-dos-alunos,de3242ab9f3834e13df91982a79a9811rqlznoaz.htm>. Acesso em: 30 jun. 2020.

SILBER, Paulo. MEC pune universidades federais que promovem nudez e balbúrdia. Rede Pará. Belém, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://redepara.com.br/Noticia/194395/mec-pune-universidades-federais-que-promovem-nudez-e-balburdia>. Acesso em: 30 jun. 2020

Quando analisamos as minutas apresentadas não há como refutar a lógica privatista presente, sobretudo, com a ênfase dada às categorias empreendedorismo e inovação tecnológica. Com relação à categoria empreendedorismo, Sguissardi (2020, p. 168, *grifos do autor*), ao analisar a terceira versão do Future-se, infere que:

[...] todos os oito itens e parágrafo único do Art. 20, assim como os Art. 21 (caput), 22 (caput e quatro parágrafos), 23 (caput e seis parágrafos) **propõem profundas modificações na concepção, estrutura e funcionamento das Ifes** propondo-lhes ações que as transformariam, se seguidas à risca, **em quase empresas econômicas**.

Pelo conteúdo do documento cabe sinalizar a intencionalidade de tornar as universidades organizações prestadoras de serviço (CHAUI, 2003). Sem sombra de dúvidas, o programa propõe mudanças estruturais e acadêmicas que impactam o patrimônio universitário brasileiro, atentam contra a autonomia e liberdade de cátedra, em total desequilíbrio com o que rege a Constituição Federal em seu art. 207 quando determina que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

No que tange às mudanças acadêmicas, cabe observar que o projeto, considerando objetivos e eixos, trata o ensino de forma breve, evidenciando a pesquisa voltada para o desenvolvimento tecnológico, inovação e empreendedorismo, especialmente, com ênfase na geração de produtos, processos e serviços inovadores, deixando clara a intenção econômica, ou seja, de adaptar a estrutura acadêmica ao contexto societário do capitalismo neoliberal. A proposta apresenta uma concepção de projeto educacional utilitarista vinculada ao setor empresarial e sob a lógica empreendedora. Inferimos que se trata de um programa que orienta para os propósitos da competitividade, tão valorizada na economia global. Essa perspectiva provoca uma ruptura com a produção e socialização de um conhecimento epistemológico e científico pautado nos fundamentos das artes, da cultura, da filosofia, da história tão necessários nos espaços universitários como mecanismo mediadores da cidadania e democracia¹⁹. Refuta,

¹⁹ Cabe dizer que, muito embora tenhamos ciência de que o sistema liberal-democrático é a melhor opção para viver no momento presente, não podemos esquecer jamais que é um sistema que mantém e promove as desigualdades sociais. Como lembra Tonet (2019, p. 63), “por mais que seja aperfeiçoado, ele jamais possibilitará a eliminação da desigualdade social, da exploração dos trabalhadores pelo capital. Mudarão as formas, mas não mudará o conteúdo essencial. Em resumo, a democracia liberal é a melhor forma de ocultar, especialmente aos olhos dos trabalhadores, o processo de exploração, induzindo-os a acreditar que, com esforço e dedicação, terão uma vida cada vez melhor”.

também, uma perspectiva de processo educativo e de pesquisa com base histórico-social amparada na teoria da emancipação humana, da qual nenhuma universidade deveria abrir mão.

Importa esclarecer que, por uma questão metodológica e pela inviabilidade de refletir neste texto sobre cada artigo de todas as minutas do programa, a reflexão considera a totalidade dos documentos, fazendo referência a um ou outro artigo, por considerá-los mais emblemáticos. Ao analisar a minuta do projeto inicial salientamos que, este tem por base três eixos: i) gestão, governança e empreendedorismo; ii) pesquisa e inovação; e iii) internacionalização. A segunda e terceira versão caracterizam-se pelos eixos: i) pesquisa, desenvolvimento tecnológico, inovação; ii) empreendedorismo; e iii) internacionalização.

De acordo com Giolo (2020), o artigo 17 da primeira versão do Future-se merece uma análise minuciosa, considerando que estabelece sete deveres para a organização contratada, buscando atender as demandas do setor empresarial por inovação, a saber: aumentar a interação com o setor empresarial; aprimorar as atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação; potencializar e difundir o papel das IFEs nas atividades de cooperação; atrair a instalação de centros de pesquisa, desenvolvimento e inovação; fortalecer os núcleos de inovação tecnológica; facilitar a pesquisa, desenvolvimento, integrando universidades e empresas nacionais com estrangeiras e; promover contínua interação entre empresas e IFEs. Importa dizer que nas versões seguintes muda-se o texto, mas permanecem as intencionalidades.

A primeira minuta apresentava as parcerias com as organizações sociais, atribuindo a elas ampla responsabilidade de gestão administrativa, acadêmica, financeira e patrimonial. Esta possibilidade era justificada como forma de estimular o fomento à captação de recursos privados e gerir as universidades. Entretanto, o propósito era transferir a gestão para essas entidades, destruindo a autonomia universitária. Por se tratar de um ponto de grande resistência por parte de intelectuais e instituições, na última versão, o papel das Organizações Sociais foi reposicionado, mas a lógica mercadológica e de financeirização permanece. O contrato com a organização social, e agora também com Fundações de Apoio Institucional (FAIs), que seria por tempo indeterminado, passa a ser determinado, de um a quatro anos. Cabe frisar que os contratos com as organizações sociais continuam sem precisar de licitação.

Na terceira versão, os idealizadores do Future-se destacam a autonomia universitária como um preceito basilar do programa, vinculando-o aos princípios da Administração Pública (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, economicidade e eficiência). Na verdade, ao dar ênfase à questão do fortalecimento da autonomia financeira o programa está delineando caminhos que desobrigam o Estado do financiamento das universidades. Giolo (2020, p. 46) alerta que “todas as atividades que o **Future-se** pretende fomentar, conectam-se,

de alguma forma e diretamente, ao mercado e aos interesses das empresas”. Enfatizamos que todos os artigos, do projeto original à versão que tramita no Congresso Nacional²⁰, expressam a subordinação dos princípios acadêmicos às demandas do mercado privado e o total descompromisso com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Como já mencionamos, o Future-se é um projeto neoliberal e, nesse sentido, a reflexão de Harvey (2007, p. 19) fortalece o entendimento:

A corporatização, a comoditização e a privatização de ativos até agora públicos são traços marcantes do projeto neoliberal. Seu objetivo primeiro foi criar novos campos para a acumulação de capital em domínios até agora considerados fora dos limites do cálculo de lucratividade. Serviços públicos de todos os tipos (habitação popular, educação, saúde pública, previdência social), instituições públicas (como universidades, centros de pesquisa, prisões).

Nessa direção, Sguissardi (2020) chama a atenção para a substituição no documento da atual “autonomia de gestão financeira”, presente na Constituição Federal, por uma suposta “autonomia financeira”; embora tenha sido omitida na terceira versão, foi muito enfatizada nas versões anteriores. Fica claro que, se aderirem ao programa, as universidades não se ocupariam apenas do cumprimento de suas atividades-fim de ensino, pesquisa e extensão, pois teriam que se dedicar também à busca de recursos públicos ou privados para se manterem funcionando.

Sguissardi (2020) adverte que o Future-se é um texto frágil com muitas lacunas e impropriedades. O autor ressalta que a primeira versão foi elaborada por profissionais da administração financeira que desconhecem a estrutura e funcionamento das universidades e pouco conhecem da estrutura do Estado brasileiro. As incongruências expressas no texto, com diretrizes em desacordo com o que rege a Constituição Federal, fez com que grande parte da comunidade científica rejeitasse a proposta inicial, o que levou o MEC a fazer duas reformulações do programa, uma em outubro de 2019 e outra em janeiro de 2020, com alterações no conteúdo, excluindo determinados artigos, expressões e palavras para suavizar o texto e, desse modo, viabilizar sua aprovação no Congresso Nacional, todavia, mantendo o essencial, as intencionalidades da proposta original. Merece nossa total atenção o fato de que, tanto a primeira versão quanto a terceira, se tornaram públicas no período de férias nas instituições federais; da mesma forma, quando em maio de 2020, que as atenções se voltavam para a pandemia da Covid-19, com as aulas presenciais suspensas nas Universidades brasileiras,

²⁰ É importante salientar que o processo referente ao projeto de Lei 3076/2020 que institui o Programa Future-se segue aguardando a criação da comissão especial pela Mesa Diretora.

o então ministro da Educação Abraham Weintraub entrega à câmara de Deputados o Projeto de Lei n. 3076/2020, que institui o Programa Future-se.

Dentre as partes retiradas da última versão é importante mencionar que foram suprimidos todos os artigos que tratam dos servidores públicos federais. Apresenta-se de forma mais clara o que se entenderia por internacionalização, salientando-se que ela deve estar voltada para a inovação e educação sustentável para responder a uma sociedade globalizada. Retira-se o “contrato de desempenho” e acrescenta-se “contrato de resultado” cujo objetivo é estabelecer indicadores de resultado desse contrato que seria firmado entre universidades e organizações sociais ou fundações, por meio do MEC e MCTI. O acesso aos recursos provenientes do “fundo de investimento” estará atrelado a esses resultados e as instituições que não cumprirem com indicadores acordados nos contratos serão automaticamente desligadas do programa.

Considerando os principais pontos que balizam as propostas, merecem destaque, como anteriormente salientado, os termos “empreendedores e inovadores”, uma vez que dizem muito da concepção de universidade que se quer com o programa (SGUISSARDI, 2020). Pedagogicamente, a utilização destes termos busca fomentar a cultura do empreendedorismo, criando no estudante a expectativa de que a universidade, ao mudar sua estrutura acadêmica, subordinando o ensino, a pesquisa e a extensão à dinâmica do mercado, os formará para tornarem-se empresários de si mesmos, independentemente de sua condição social e econômica. Esta intencionalidade não é nova, pois se coaduna com os pressupostos da teoria do “Capital Humano”²¹ que tem como base a meritocracia em que o indivíduo é responsabilizado individualmente pelo seu sucesso ou fracasso.

Atrelado a essa concepção o programa institui, conforme o art. 28 do Projeto de lei 3076/2020, o “Dia Nacional do Estudante Empreendedor”, a ser comemorado no primeiro sábado após o dia do Trabalhador. De acordo com Sguissardi (2020, p. 174):

[...] a atual equipe que comanda o MEC em total consonância com as “concepções neoliberais do Ministro da Economia tem das instituições de educação superior: muito mais do que instituições sociais autônomas, seriam organizações empresariais no campo da educação cuja espinha dorsal e traço característico básico seria a concorrência ou competitividade”.

²¹ Teoria difundida por Theodore Schultz nos anos 1960 em que defendia o conhecimento e a capacidade técnica do trabalhador como forma de capital geradora de lucro e riqueza. De acordo com essa teoria o homem se reduz a um tipo de capital e assim, todos seriam capitalistas; a burguesia por ser proprietária dos meios de produção e os trabalhadores por serem proprietários do capital humano. Para saber mais: SCHULTZ, T. W. O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

Laval (2019, p. 51) ressalta que “hoje o centro de gravidade da doutrina dominante na educação se encontra nas teorias do capital humano”. Chama a atenção para o quanto essa teoria leva a uma visão empobrecida dos resultados do investimento no saber.

O MEC mostra nos discursos públicos que, o programa busca o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e de gestão das universidades e institutos federais, com ações que se efetivariam por meio de parcerias com organizações sociais. Quando se reflete sobre a exposição de motivos até parece que se está diante de um processo de fortalecimento das universidades. Sendo assim, cabe o questionamento sobre: por que grande parte das universidades se posicionaram contrárias à sua materialização? Acredita-se que o problema está na falta de clareza sobre muitos aspectos e que, de certo modo, indicam um caminho contrário daquele que se propõe com tanto entusiasmo, especialmente quando se acessam as narrativas desconexas e inadequadas do ministro da educação e seus assessores sobre as universidades, fazendo severas e descabidas críticas à estrutura acadêmica e administrativa colocando em xeque a reputação dessas instituições, dos professores e dos estudantes e, por muitas vezes, sublinhando que as universidades são muito caras pelas entregas que fazem. Nessa direção, nos apropriamos das palavras de Sguissardi (2020, p. 191) para dizer que:

O neoliberalismo ultraliberal do Ministro da Economia e do Ministro da Educação e equipe proponente do *Future-se* faz-se acompanhar e é provido por movimentos extremamente ideologizados conhecidos por formas de anti-intelectualismo e anticientificismo, assim como, por concepções anti-humanidades, anti-pesquisa básica, a menos que esta seja tecnológica e inovadora, no sentido de ser *seguramente e a curto prazo lucrativa para o mercado* (grifos do autor).

Assim, para compreender de forma mais substancial o *Future-se*, faz-se necessário ter sempre presente que este programa não nasceu em 2019, veio se constituindo de forma gradativa e, como escreve Sguissardi (2020), existe um rol de normativas que o antecederam e que vão dando forma a uma universidade heterônoma que, para sobreviver, precisa cada vez mais se submeter às normas do mercado em que o conhecimento se torna simplesmente mercadoria. Muito embora ainda não tenha se materializado na prática, o contexto atual leva a crer que vai se efetivar e, por isso, a importância de ficar vigilante, especialmente, acerca de propostas a serem regulamentadas em momento posterior como o funcionamento do comitê gestor e do controle e avaliação dos resultados, dentre outros.

Sobre o tema, Giolo (2020, p. 70-71) diz que:

O *Future-se* é uma proposta montada à pressas, por pessoas que não conhecem a estrutura e o funcionamento das Ifes. E também não conhecem a estrutura do Estado brasileiro e seu ordenamento legal. É, portanto, uma peça mal escrita e cheia de lacunas e impropriedades. Mas é uma proposta que tem um mandamento e uma missão. O mandamento provém da mesma força que submeteu o país aos rigores da EC 95 e a missão é preparar a estrutura educacional da União para caber nessa camisa

de ferro. Outros projetos e outras personagens fazem o mesmo, nas mais variadas esferas da União.

Entendemos que o programa visa a reformulação da concepção construída sob o tripé ensino pesquisa e extensão, pois trata de ensino e pesquisa apenas com um único objetivo, o de formar jovens empreendedores. Indubitavelmente, este é um programa que cria de forma acelerada as condições para a refuncionalização das universidades federais brasileiras transformando-as em organizações de serviços “empenhadas na difusão do *ethos* do empreendedorismo” (LEHER, 2021, p. 6). São mudanças que incidem no aumento de trabalho do professor, precarizando ainda mais o trabalho docente.

Há que se destacar também o impacto do projeto Future-se no trabalho docente, haja vista que descaracteriza a carreira, em especial, no que tange ao regime de dedicação exclusiva. Da mesma forma que induz o estudante a acreditar que investir no autoempreendedorismo é o caminho a ser trilhado para um futuro promissor, também, instiga o professor pesquisador a ser empreendedor e projetar suas pesquisas em benefício próprio, visando lucro, caminho que prioriza o individualismo e estabelece um sistema de meritocracia, tendo em vista a concorrência entre pares na busca por financiamentos de empresas privadas.

Em análise sintetizada inferimos que o Future-se busca acelerar a operacionalização dos contratos de gestão e a entrada das organizações sociais, fortalecer sobremaneira os empresários da educação superior intensificando as parcerias público-privadas o que por certo levará ao desmonte da universidade pública brasileira, já muito fragilizada. Conforme as palavras de Sguissardi (2009, p. 189), “a universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com uma semimercadoria no quase mercado educacional está cada vez mais presente no discurso e nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior”.

Ao analisar as políticas educacionais de cunho neoliberal, para a educação superior, apresentadas aqui, sobretudo, o Future-se, percebemos com clareza que a premissa central, que conduz seus textos, é o fortalecimento da expansão no setor privado e a adoção integral de modelos gerenciais mercantis para a universidade pública, reestruturando esta instituição para um modelo, destacado por Sguissardi (2009), neoprofissional, heterônomo e competitivo. Este cenário acelera o desmonte das universidades públicas e, por certo, aumenta de forma substantiva a intensificação e precarização do trabalho docente e, por consequência, a (re)configuração das universidades públicas.

3.6 DO REUNI AO FUTURE-SE: (RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE

Neste texto o curso do debate se dará a partir do Reuni e Future-se, mas, não implica desconsiderar as demais políticas educacionais voltadas para a educação superior que antecederam, sobretudo, a LDB, Lei n. 9.394/96. Ressaltamos que, para refletir sobre o trabalho docente no *locus* universitário se faz necessária a apreensão por duas vias: nas reformas do Estado brasileiro e, também, na dinâmica das políticas educacionais de cunho neoliberal que vêm sendo implementadas em escala global. Entendemos ser fulcral a apreensão dos elementos que constituem historicamente a relação estabelecida no processo das reformas e as políticas educacionais instituídas para, então, apresentar alguns elementos que constituem a identidade profissional do professor em início da docência. Afinal, de acordo com Evangelista e Shiroma (2007, p. 533), é preciso ter a clareza de que os interesses das grandes agências multilaterais se articulam aos interesses dos países capitalistas hegemônicos, tendo em vista que buscam produzir nas diferentes regiões mundiais um professor único, ou seja, “um professor com inúmeros elementos em comum, instrumentalizado com objetivos assemelhados”.

Quando se observam as metas apresentadas pelo Reuni, claro está que alcançá-las significa intensificar e precarizar ainda mais o trabalho docente. Citamos como exemplo a relação quantitativa de discentes por docentes. De acordo com Bosi (2007) em 1980 tínhamos seis estudantes para cada professor, em 1998 aumentou para 8 estudantes por professor e em 2004 já era 12 estudantes e com o Reuni passaria para 18. É importante dizer que embora a meta represente um número expressivo e que aumenta em muito o trabalho docente, é sabido que hoje temos professores com 30, 40 e até 50 estudantes em sala de aula. Isto acarreta uma carga de trabalho extensa que ultrapassa em muito a jornada de 40 horas semanais, engendrando exaustão física e mental. Também, não podemos fechar os olhos para o momento presente, de incomparável crise política, econômica e sanitária²², saindo de um isolamento social e ensino remoto que provocou e ainda provoca o adoecimento de muitos docentes que se veem fragilizados diante da insegurança e exploração em curso.

Evangelista e Shiroma (2007, p. 537) também alertam que a sobrecarga de trabalho vem afetando sobremaneira a saúde física e mental dos professores, pois são diariamente

²²Vivenciamos um momento pandêmico, provocado pela covid-19, que modificou por completo a rotina e prática pedagógica do professor quando, a “toque de caixa”, precisou adaptar a aula ministrada em um espaço físico para um espaço virtual. Cabe inferir que, embora o governo decretou o fim da pandemia no Brasil, temos muitas pessoas se infectando diariamente e com números ainda expressivo de morte em todas as regiões.

cobrados por produtividade²³, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a universidade, ficando o professor obrigado a desenvolver um “senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas”.

A quantidade de publicações, nas palavras de Chaui (2003, p. 10) “precisa ser tomada *cum grano salis*, pois sabemos que essa quantidade pode exprimir pouca qualidade e pouca inovação”. De acordo com a autora isso acontece porque os processos avaliativos da produção acadêmica, “dos quais dependem a conservação do emprego, a ascensão na carreira e a obtenção de financiamento de pesquisas, são baseados na quantidade de publicação de artigos e do comparecimento a congressos e simpósios”. Outra questão é que a “quantidade de “pontos” obtidos por um pesquisador também depende de que consiga publicar seus artigos nos periódicos científicos definidos hierarquicamente pelo ranking”. A autora segue dizendo que para os grandes centros de pesquisa conseguirem financiamentos públicos e privados precisam permanentemente demonstrarem que estão alcançando novos conhecimentos, sobretudo porque a “avaliação deixou cada vez mais de ser feita pelos pares e passou a ser determinada pelos critérios da eficácia e da competitividade (outro sinal de nossa heteronomia)”.

Sguissardi e Silva Júnior (2009) realizaram pesquisa, buscando analisar a intensificação e precarização do trabalho docente nas universidades federais do sudeste do Brasil. Estudo este de que resultou o livro intitulado “Trabalho Intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico”. Os autores sinalizam a pós-graduação e o produtivismo acadêmico (não só, mas principalmente) como fatores que acentuam a intensificação do trabalho docente. Observam que os jovens doutores que se formaram após a vigência atual do modelo da avaliação CAPES, implantado a partir de 1997, se mostram muito adaptados ao produtivismo acadêmico e à competitividade, e sendo induzidos pela suposta elite de “intelectuais gestores” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 55). Os autores salientam ainda que:

[...] a adesão ao modelo produtivista, pragmático e mercantil pelos professores e orientadores se faz inicialmente, de certo modo e até certo ponto, de forma deliberada, ou numa relação dialética entre o individualismo negativo e as atividades voltadas para o coletivo da instituição universitária. Aquilo que antes podia ser relativamente deliberado passa a ser naturalizado pelo professor-pesquisador, que nada reflete sobre

²³De acordo com Dias Sobrinho, a produtividade na academia é medida por meio de processo avaliativos que se pautam na valorização do produto em detrimento do processo. Nessa lógica o quantitativo se sobressai ao qualitativo, prática que transpõe a lógica fabril. Logo, a produtividade acadêmica vivenciada nas universidades públicas advém das políticas neoliberais mercantilistas que, ao mercantilizar o conhecimento refutam a educação superior pública enquanto direito social, concebendo-a como mercadoria.

como suas relações com a universidade e o mercado estão intensificando seu trabalho e tirando-lhe o tempo do lazer, do acesso à cultura geral, imprescindível para seu trabalho, e para um melhor entendimento do mundo. Concretamente, ao naturalizar a identidade da nova instituição universitária ele passa a internalizar outra natureza de sociabilidade. Os valores que ele internaliza e que orientarão suas práticas em geral – e não somente as universitárias – são decorrentes da mercantilização das Ifes. Dado que isto somente foi possível pela institucionalização da dimensão estatal/mercantil, percebe-se como, de forma mediada, o Estado contribui para a formação do indivíduo.

Cabe ressaltar que a última fala dos autores acima, “o Estado contribui para a formação do indivíduo”, vem ao encontro do pressuposto que buscamos demonstrar neste estudo. Para entender como o Estado atua na intensificação da precarização do trabalho docente nos dias de hoje, faz-se necessário refletir sobre a concepção de universidades defendida pelo Estado; concepção que se evidencia por meio dos projetos e políticas educacionais vigentes e que representa um espaço de formação individual, tecnicista e instrumental, objetivando tão somente a formação de força de trabalho para uma produção capitalista que no Brasil não exige da grande massa qualificação intelectual e científica.

Desse modo, na tentativa de impedir o debate crítico e movimentos de resistência, a universidade pública é duramente atacada e ameaçada de extinção, pois é interesse de quem está no poder ter uma população intelectualizada e acrítica uma vez que isso favorece a manutenção do mando-obedeço. A extinção é um processo que tem se iniciado de forma sutil, tornando a instituição e seus programas de Pós-Graduação frágeis com cortes nos orçamentos, diminuindo drasticamente as bolsas para pesquisa e, por consequência, inviabilizando estudos de relevância educacional e social.

Nesse cenário, a universidade, produtora de um conhecimento científico, livre, plural e crítico, perdeu apoio da elite, que tem uma organicidade em torno de seus projetos de destruição do campo científico e, portanto, a universidade passa a ser vista como um incômodo, haja vista ser um terreno fértil para a resistência de forma organizada, especialmente contra a pseudociência, embora precise ser descolonizada em muitos aspectos, ainda é um dos poucos canais de uma ciência emancipatória e, conseqüentemente, de mobilidade social para a classe menos favorecida.

Sublinhamos que não existe uma política educacional consolidada que trate com rigor das questões voltadas para a educação superior pública, em especial, porque passamos por um momento recente em que os projetos educacionais do Estado eram congruentes com um ideário de negação da ciência e se voltavam para o fim da autonomia universitária, com o intuito de que a universidade se tornasse uma instituição exclusivamente a serviço do capital. Obviamente temos LBD 9394/96, Decretos, Resoluções, Portarias, enfim documentos que apresentam

diretrizes, contudo, não podemos esquecer que a LDB 9394/96 foi elaborada no governo FHC, cujos propósitos do ensino, como já assinalamos anteriormente, se voltam para uma visão mercadológica da educação como um todo. É pertinente salientar que iniciamos 2023 com novo governo com o qual esperamos novos rumos para as políticas educacionais, sobretudo com maior valorização da ciência e da educação pública.

Cabe dizer que, o Reuni é uma política educacional que promoveu uma expansão da educação superior federal de forma desordenada e de baixa qualidade com todas as implicações decorrentes. Afinal, multiplicam-se os *campi* e se eleva quantitativamente o acesso, mas o que não significa garantir a permanência ou ampliação de oportunidades. A expansão, de certo modo, vem distanciando ainda mais a universidade de sua função humanística e plural à medida que amplia a privatização e mercadorização da educação superior pública. Por outro lado, não se pode ignorar que com a expansão se tem a ampliação do acesso, mas, que não se pode definir este avanço como universalização e, neste momento, vivenciando constantemente a ameaça de involução com relação às políticas de acesso.

Muitos docentes, nesse processo de expansão, assumem a atividade laboral com contrato temporário, o que, por certo, aumenta em muito a precarização do seu trabalho. É necessário frisar que a reposição de professores efetivos por substitutos aumenta o fosso entre o trabalho realizado pelo docente com estabilidade, com dedicação exclusiva, e o que foi contratado temporariamente, uma vez que este tem vínculo transitório com a instituição e se limita a dar aulas, pois não pode assumir cargos administrativos, desenvolver e/ou orientar pesquisas, coordenar projetos, enfraquecendo assim o trabalho de todos e sobrecarregando ainda mais os que são efetivos (LÉDA; MANCEBO, 2009).

A precarização do trabalho docente, comum no setor privado de educação superior, está presente também nas grandes universidades públicas, que de acordo com Mancebo (2007, p. 77) é “onde proliferam as (sub)contratações temporárias de professores”. O aumento da precarização do trabalho docente nas universidades públicas apresenta como causa principal a “progressiva erosão do volume de recursos públicos destinados ao financiamento da universidade”, recaindo na contratação de novos docentes. Na análise da autora:

[...] a contratação de professores substitutos vem sendo uma saída econômica para o sustento das universidades, que infelizmente se naturalizou no cotidiano de diversas unidades, sendo mesmo incentivada acriticamente por muitos. Todavia, gera efeitos problemáticos, para os docentes diretamente envolvidos e para a própria dinâmica da universidade: intensifica o regime de trabalho, aumenta o sofrimento subjetivo, neutraliza a mobilização coletiva e aprofunda o individualismo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas carreando grandes

consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior (MANCEBO, 2007, p. 7).

Sguissardi e Silva Júnior (2009) inferem que, a partir da expansão, observam-se muitas mudanças e consequências para o trabalho docente na universidade, por exemplo, a constituição de um professor de tempo parcial, que notoriamente vem perdendo sua capacidade crítica e seu status de intelectual. Um docente que vem substituindo a aula magna, sustentada na socialização de conhecimento, histórica e culturalmente produzido, para se tornar um mediador que apoia e motiva o estudante para que este aprenda a aprender e busque o conhecimento de forma solitária.

É importante salientar, à luz da reflexão de Leher (1999), que se vive hoje uma “guerra cultural”, o que exige constante vigilância reflexiva para compreender como essa ideologia transforma a educação pública no Brasil, materializando-se no espaço universitário, em que toda forma de cultura ou o que representa uma visão de mundo secular, laico, crítico e reflexivo torna-se alvo de destruição e, por consequência, precarizando imensamente o trabalho do professor.

É de suma importância a análise de Pimenta e Anatsiou (2014) quando concluem que o exercício da docência implica ter a capacidade de indignar-se, de problematizar e de procurar saídas para os problemas, de provocar a reflexão crítica; condição esta necessária para avançar na valorização do trabalho docente. Todavia, grande parcela de professores gasta todas as suas energias com o processo de ensino e, pela exigência laboral, não consegue investir em formação e leituras críticas submetendo-se à lógica do capital a ponto de, pela incapacidade de analisar criticamente o seu trabalho, alimentar a ideia de que pelo fato de realizar um trabalho imaterial este não possui relação com o processo de produção capitalista; considera-se distinto dos trabalhadores da fábrica, acredita pertencer a um grupo especial de trabalhadores cuja exploração não existe, o que por certo gera a desarticulação e enfraquecimento da categoria, uma vez que não existe uma luta da classe trabalhadora unificada e coletiva (AUED, 2015).

Entendemos que as reformas educacionais no sistema capitalista, em qualquer nível ou modalidade, estão sempre conectadas entre si, cujos projetos apresentam unidade e a efetivação vai acontecendo de acordo com a correlação de forças dos grupos que sustentam o governo. Portanto, o que se vê como reformas são intenções de transformação, em que o projeto antigo e o novo coexistem. Por isso, muitas vezes, ingenuamente, insistimos em dizer que vivenciamos no presente algo que aconteceu no passado, quando na verdade são projetos formulados em determinado momento histórico, social, político e econômico cuja materialização, por razões diversas, não encontrou as condições favoráveis para implementação

imediate e vem a passos lentos ou mais rápidos, de acordo com as resistências estabelecidas, se efetivando. Um exemplo eloquente é o Future-se que, ao ser apresentado como necessário para a simplificação administrativa e modernização da gestão pública, demonstra claramente ser um projeto do capital e, sobretudo, a continuidade de uma política neoliberal iniciada nos anos 1990 e que agora, encontrando as condições favoráveis, busca tornar a educação uma mercadoria como qualquer outro bem de capital.

4 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM INÍCIO DE CARREIRA

É enquanto adverbialmente só que percebo a substantividade de estar com. E é interessante pensar agora como a mim sempre me foi importante, indispensável mesmo estar com. Na verdade, para mim, estar só tem sido, ao longo da minha vida, uma forma de estar com. Nunca me recolho como quem tem medo de companhia ou como quem se basta a si mesmo, ou como quem se acha uma estranheza no mundo. Pelo contrário, recolhendo-me conheço melhor e reconheço minha finitude, minha indigência, que me inscrevem em permanente busca, inviável no isolamento. Preciso do mundo, como o mundo precisa de mim.
(FREIRE, 2019, p. 27)

Evocar as palavras de Paulo Freire para refletir sobre como o professor se constitui enquanto profissional na universidade nos parece apropriado, considerando que este autor, como ninguém, trata do ato de ensinar (mas não só) com muita profundidade, indicando caminhos que todo professor precisa percorrer para que a formação do estudante seja libertadora e emancipatória.

Docência, seguindo a perspectiva freiriana não pode ser uma ação isolada, se constitui obrigatoriamente pela e na relação com o outro por meio do diálogo²⁴. Preciso do outro como o outro precisa de mim, ou seja, o ato de ensinar se concretiza na relação orgânica e dialógica professor-estudante. Por isso, pensar a docência, em seu início, ou quando já estável na carreira, requer sempre a premissa de que ser professor é aprender a vida toda. Como nos diz Paulo Freire, somos seres inacabados e, portanto, precisamos estar em permanente busca. Ninguém se constitui professor no início da docência e está “pronto” para dar aula em qualquer espaço e tempo até o final da carreira profissional. Constituir-se professor requer entender que se é sempre um profissional inconcluso e que, consciente de sua inconclusão, deve-se investir permanentemente no movimento de buscar ser mais (FREIRE, 2014).

Certamente, a docência é um ato que envolve ensinar e aprender, mas essa relação, como já alertamos, deve ser dialógica, jamais verticalizada, seguindo a premissa de Paulo Freire quando diz que, quem ensina, ao ensinar, também aprende, e nos lembra que o professor atua com gente e não com coisas (FREIRE, 1997). Não se pode esquecer jamais que a docência é

²⁴O diálogo, nas palavras de Freire (2014, p. 109), é o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu [...] por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”.

uma profissão de interações humanas, sobre e com outrem e, portanto, a importância do relacionamento humano como sabiamente nos ensina Tardif (2014, p. 49-50):

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão, que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Nas palavras de Libâneo (2006), expressas no texto “o ensino de graduação na universidade – a aula universitária”, é na sala de aula que os professores exercem diretamente sua influência sobre a formação e o comportamento dos estudantes. Na relação social estabelecida em sala de aula, o profissional liberal, por exemplo, o engenheiro, o advogado, o arquiteto, o físico, o economista, o veterinário, o biólogo, ao ministrar as aulas “passa a seus alunos uma visão de mundo, uma visão das relações sociais, uma visão da profissão, ou seja, passa uma intencionalidade em relação à formação dos futuros profissionais que é eminentemente pedagógica” (LIBÂNEO, 2006, p. 1-2). Nessa direção, a docência universitária deve ser pensada para além de preparar o estudante para o mercado de trabalho, pautada tão somente na transmissão de conhecimento específico da área.

É pertinente inferir que a educação, cujo caráter deveria ser um bem de uso, vem, cada vez mais, se efetivando, como bem de troca. Nesse cenário, impõe-se ao professor mudanças que exigem uma formação para além daquela específica da área do conhecimento. De acordo com as autoras Cunha e Isaia (2006, p. 361):

[...] é preciso pensar na docência universitária a partir de uma dimensão mais ampla e não apenas do ponto de vista funcionalista – formar para o mercado de trabalho. Nós formamos pessoas a partir de concepções, de valores, de crenças, de representações que estão implícitos/explicitamente colocados na nossa postura profissional/pessoal. Nossas concepções éticas e estéticas são conteúdos formativos e, por isso, o professor universitário precisa se pensar em processo de desenvolvimento contínuo, não se satisfazendo com a titulação na carreira docente. A concepção de formação cultural precisa ser reconstruída/(re)significada num país onde precisamos pensar na produção de um conhecimento prudente para uma vida decente.

O professor que assume a docência na universidade precisa cumprir três funções, a saber: ensino, pesquisa e extensão, sendo estas, no dizer de Cunha (2012), um dos primeiros desafios que se impõem à docência na universidade. Para além destas funções, o professor também assume: orientação acadêmica (monografia, dissertações e teses); participa de atividades de gestão administrativa; envolve-se com projetos e convênios com empresas para

estágios de estudantes ou parcerias financeiras; e ainda com orientação e apoio aos estudantes, dispensando, por muitas vezes, mais tempo para a pesquisa do que para o ensino (VEIGA, 2004; ZABALZA, 2004). Assim, se a docência por si só é uma atividade complexa, quando atrelada a mais tantas atribuições e a pesquisa, complica ainda mais o que já é complexo pela própria natureza da atividade. Queremos frisar que, o posicionamento crítico se dá pela valorização da pesquisa em detrimento do ensino, mas não se refuta jamais a importância da relação dialética dessas funções para o exercício da docência. Nesse sentido corrobora-se a análise de Freire (1997, p. 32):

[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. [...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Nesse contexto, pensar as questões concernentes à docência universitária com um pouco de organicidade, requer, a priori, lembrar que a universidade, patrimônio da humanidade, é concebida como o lugar da ciência, da cultura, da pesquisa, que produz e socializa conhecimento e tem como tarefa precípua o ensino, nos aproximando do entendimento de Libâneo (2006), quando afirma que a função específica da universidade, enquanto instituição produtora de conhecimento e prestadora de serviço, é o ensino.

Ainda, no que tange às questões de ensino, há que se evidenciar que a educação se viu afetada “pela chamada ‘revolução tecnológica’ que repercute em novas formas de distribuição da informação” (CUNHA, 2010a, p. 63). As tecnologias provocam mudanças nas relações e nos meios de socialização do conhecimento, uma vez que a informação nos dias atuais se encontra disponível a todos que tenham acesso à internet. Desse modo, a universidade que tinha, de modo geral, o monopólio da produção e socialização do conhecimento científico, enfrenta um grande desafio que é manter o estudante motivado para o processo de aprendizagem.

Esta é uma mudança significativa e, que por certo, exige reconfiguração da formação docente, da ação pedagógica, da aula. Cunha (2010a, p. 63) observa que se a informação está disponível por meios digitais, “já não há mais sentido social na função professoral, que se alicerça na transmissão do conhecimento. Essa condição vem abalando a compreensão tradicional de autoridade docente, pois a erudição sempre foi a sustentação da sua legitimidade”.

Para os autores Garcia (1999), Veiga (2000), Zabalza (2004), Cunha (2006), Libâneo (2006), Masetto (2012) e Pimenta e Anastasiou (2014), a docência na universidade é um

processo complexo e que se constitui a partir de dimensões pessoais, profissionais e institucionais. Também é consenso, nas pesquisas acessadas, que a docência universitária vinha se mantendo, desde sua gênese, imune a questionamentos, mas torna-se, sobretudo a partir de sua expansão e interiorização via Reuni, motivo de insatisfações, e muitas queixas são externadas por parte dos estudantes e a sociedade como um todo. Estes, em suas retóricas, via de regra, culpabilizam os professores pelos índices altíssimos de evasão e reprovação que imperam hoje nas universidades brasileiras. É esse contexto que suscita o desejo de compreender a complexidade que perpassa a docência universitária, buscando, a seguir, aprofundar a reflexão a partir de teóricos que tratam da temática.

4.1 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: UMA RELAÇÃO COMPLEXA

Quando se considera a condição profissional do educador, pode-se afirmar que sua atuação só terá qualidade se, ao longo das etapas de sua formação, for-lhe assegurado um complexo articulado de elementos que traduzem competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política (SEVERINO, 2001, p. 159).

A expansão engendrou a necessidade de contratar mais professores para atender a expressiva demanda de novos estudantes e, desse modo, muitos recém-doutores, em grande número jovens que desenvolveram suas formações de forma sequencial (graduação, mestrado e doutorado), e durante esse processo já foram publicando suas pesquisas, participam de processos seletivos e se constituem professores universitários imediatamente após concluírem seus estudos, com pouca ou nenhuma experiência em sala de aula e, para além dos enfrentamentos próprios do início da docência, precisam também, lidar com alto volume de trabalho de ensino, pesquisa e extensão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Com o intuito de clarificar alguns elementos que compõem a docência universitária, a seguir desenvolvemos este conceito sob o ponto de vista de alguns autores, refletindo também sobre a relação pedagogia e docência universitária, os saberes necessários e a formação do profissional docente.

Para entender o conceito de docência de forma geral, faz-se necessário sublinhar que o termo “docência” tem sua origem no latim *docere*, que significa a ação de ensinar, de exercer o magistério, que está atrelado ao termo *discere*, que significa aprender. Logo, podemos definir docência, em sua forma ampliada, como o exercício do magistério cujo propósito e fim é a aprendizagem.

De acordo com Roldão (2005, p. 118) a docência “requer equilibrar o domínio dos conteúdos que ensina e o modo como o usa e mobiliza para construir sua apropriação pelos alunos”. Como já mencionamos, a docência universitária representa uma atividade profissional complexa, representa uma cultura constituída por muitos saberes acessados e internalizados pelo professor ao longo de sua formação e que sustentam a sua prática docente (CORDEIRO, 2006).

Autores que tratam da temática, referenciados acima, entendem a docência como atividade complexa, porém, cabe esclarecer que sua complexidade não é apenas desse tempo histórico. Ainda no século XVII, Comenius (1997), na sua obra “Didática Magna”, sinalizava ao dizer que “ensinar é a arte das artes, é, portanto, tarefa árdua que requer o juízo atento não de um só homem, mas de muitos, porque ninguém pode ser tão atilado que não lhe escapem muitas coisas” (COMENIUS, 1997, p. 15).

Para Cunha e Isaia (2006, p. 357) a:

[...] docência envolve como os professores percebem e pensam a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão. Esta concepção comporta dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente.

Certamente o exercício da docência exige reflexão permanente para (re)formular as intencionalidades de acordo com o momento e espaço em que atua. Na reflexão de Zabalza (2004, p. 102), a docência universitária nos dias atuais requer “desaprender, eliminar resquícios, desconstruir práticas, significados e prioridades que fazem parte da tradição institucional”, uma vez que para desnaturalizar o que se encontra naturalizado de longa data exige-se “‘desconstruir’ a situação vigente do sistema, de seus significados e de suas práticas e de ‘reconstruí-la’ com um novo significado ou com um novo tipo de intervenção, o qual será o conteúdo da aprendizagem” (ZABALZA, 2004, p. 104).

O professor universitário no seu processo de formação acadêmica incorpora visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas que, de forma consciente ou não, influenciarão a sua futura docência. Intervir nesse processo, uma vez naturalizado, exige do professor reflexão sustentada por uma base teórica sobre si e sua formação, para recompor uma prática educativa que proporcione a todos os estudantes significados que ultrapassem a dimensão formativa para o mundo do trabalho, preparando o estudante para maior autonomia intelectual, emocional, social, cultural e política (CUNHA, 2006).

Para Cunha (2010a, p. 25) a docência:

[...] exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimento que estão em jogo na sua formação, **exigem uma dimensão de totalidade**, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho (grifos nossos).

Grifar o termo totalidade é com a intencionalidade de salientar que, para promover a aprendizagem, faz-se necessário o envolvimento com todas as áreas do conhecimento, afinal, entendemos que a transposição dos conhecimentos científicos inerentes à área de atuação, com o propósito de uma aprendizagem significativa, não é possível sem os saberes pedagógicos e a interação com as demais ciências, sobretudo, a filosofia, a sociologia, a história, as artes, etc.

Retomamos as reflexões de Pimenta e Anatasiou (2014) para enfatizar que o professor universitário precisa exercer a crítica, indignar-se, problematizar e enfrentar os desafios e problemas da docência sempre à luz da teoria, condição esta, basilar quando se busca refletir sobre o trabalho docente. Todavia, é sabido que grande parte dos professores gasta todas as suas energias com o processo de ensino em si e, pela exigência laboral, não consegue investir em formação continuada e leituras críticas. Nesse sentido, defende-se que os cursos formativos de mestrado e doutorado precisam ser (re)formulados²⁵.

De acordo com Cunha (2006, p. 23) os conhecimentos legitimados para a docência universitária “têm raízes históricas e vinculam-se aos valores do campo científico e as estruturas de poder da organização corporativa do trabalho”. Nesse sentido, precisamos destacar que as políticas públicas são definidoras dos contornos da docência e acompanham os processos que configuram o papel do Estado na confluência dos movimentos “vinculados a projetos sociais e econômicos que, em tensão permanente, definem os rumos a serem tomados” (CUNHA, 2006, p. 23) na educação e na universidade.

É oportuno observar que a docência universitária deve ter por propósito realizar atividades educativas emancipadoras, buscando sempre contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente livre e humana. Tonet (2019, p. 71) ao falar da educação emancipadora destaca que “pode parecer pouco, mas é preferível fazer o pouco que é possível

²⁵ Muito embora a legislação que trata da pós-graduação (parecer 977/65; Parecer 77/69, entre outros) preconize que a finalidade desses cursos é a formação do professor para o ensino superior, a ênfase quanto a estrutura dos programas está no campo da pesquisa. Quanto à LDB 9.394/96, esta não faz referência à formação do professor da educação superior, no entanto, preconiza no artigo 66, que sua “preparação far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). É notória uma preocupação muito mais presente com a pesquisa em detrimento do ensino, até se desconsidera que pesquisa e docência precisam dialogar, mas são atividades distintas. No que tange à docência, a referência é ao domínio dos conhecimentos do campo científico.

do que buscar o impossível (educação emancipadora em sentido geral) ou, até pior, despender todas as suas energias para simplesmente reproduzir esse perverso sistema social”. Mesmo que as atividades educativas emancipadoras se mostrem simples, por certo, exigem esforço hercúleo e dedicação, até porque não é fácil exercer a docência em um momento de tamanha precarização e desvalorização do trabalho docente.

Tomamos por empréstimo as palavras de Cunha (2010a, p. 25) para lembrar que “o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações”. É com esse entendimento que se busca em um dos eixos de nossa pesquisa empírica compreender que saberes os professores universitários, sujeitos da investigação, mobilizam para exercer a docência.

4.1.1 A Docência universitária e o campo da Pedagogia

A docência universitária e o campo da pedagogia dialogam muito pouco (CUNHA, 2010b). É preciso lembrar que a entrada da pedagogia como campo científico na educação superior é recente, com visível tensão estabelecida entre os saberes pedagógicos e saberes científicos, o que faz com que perdurem as dificuldades de legitimação dos saberes pedagógicos. Na análise de Franco; Libâneo e Pimenta (2011, p. 62) a pedagogia apresenta, historicamente:

[...] configurações que demarcaram sutis diferenças em sua abrangência, mas profundas alterações em sua epistemologia. Uma das razões dessas alterações (em sua epistemologia) é o fato de ter sido teorizada por diferentes óticas científicas, conferindo-lhes quer uma multiplicidade de abordagens conceituais, quer diferentes configurações reducionistas de sua especificidade e de sua possibilidade como ciência na construção do conhecimento pedagógico, frequentemente descaracterizando seu *status* de ciência, e até criando a sensação de sua desnecessidade como espaço científico fundamentador da práxis educativa.

Vieira (2013, p. 139), que por mais de uma década coordena projetos de investigação-intervenção que tem a pedagogia como objeto de estudo, declara que a pedagogia não é valorizada na academia, sobretudo, por se “tratar de uma concepção (aparentemente) desfasada dos tempos que correm”. A autora lembra que o desinvestimento do estado na universidade pública e a globalização neoliberal engendram os dois pilares de um amplo projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num imenso campo de valorização do capitalismo educacional. Nesse cenário, a docência universitária vem se constituindo artesanal

e empiricamente, porém, mesmo nessas condições os professores realizam práticas exitosas, as quais atendem as expectativas dos estudantes promovendo a aprendizagem, mas raramente teorizam seus fazeres (CUNHA, 2006).

Conforme já salientamos, o professor universitário, via de regra, se identifica primeiramente pelo seu campo de formação, por exemplo, médico, engenheiro, arquiteto, dentre outras, e, em segundo plano, acrescenta professor universitário muito mais por uma questão de prestígio e, raramente, entende a pedagogia como campo científico e central para o exercício da docência. Contudo, para melhor compreender essa questão faz-se necessário uma reflexão mais alargada da formação do professor universitário, como nos lembra Cunha (2004, p. 526):

Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macro-estruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura e etc. O pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero coadjuvante, “um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões”.

É fundamental compreendermos que o desprestígio atribuído aos saberes pedagógicos na universidade tem raízes históricas e sociológicas. Reiteramos que o reconhecimento social do campo científico da pedagogia é recente, afinal, etimologicamente o termo pedagogia tem sua identidade com a infância que, historicamente, teve pouco significado para a sociedade ocidental. Na percepção social, também, é identificada como trabalho ligado a atividade feminina (CUNHA, 2010a).

Pedagogia é a ciência que trata da educação e da prática educativa. Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 60-61) assumem a pedagogia “como um campo de estudos sobre o fenômeno educativo, portadora de especificidade epistemológica” que ao estudar o fenômeno educativo se ampara em outras ciências que tem a educação como um de seus temas. Para os autores a pedagogia é a ciência que tem por objeto a educação humana nas mais diversas modalidades em que se manifesta na prática social, sendo papel da ciência da educação investigar a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação e os procedimentos investigativos. E os autores concluem que o termo Pedagogia significa um determinado “campo de conhecimentos com especificidade epistemológica, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana, e a Didática, o ramo da

Pedagogia que trata do processo de ensino e aprendizagem”. Por isso, ainda no dizer dos autores, cabe a Pedagogia ser a ciência que transforma o senso comum pedagógico, a arte intuitiva presente na práxis, em ações científicas, sob a luz de valores educacionais, garantidos socialmente como relevantes.

Para Saviani (2012) o conceito de pedagogia refere-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. Nesse sentido, segundo o autor, a pedagogia, enquanto teoria da educação, “busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem” (SAVIANI, 2012, 70).

No Brasil, o espaço acadêmico da pedagogia surge com a proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras integrantes do Estatuto das Universidade Brasileiras, baixada por decreto em 1931, criando-se assim o curso de pedagogia em 1939. O surgimento do espaço acadêmico da pedagogia no país coincide com a difusão das ideias novas, resultado do processo organizacional do campo educacional desencadeado na década de 1920. É nesse contexto, que se busca constituir a pedagogia como uma profissão de base científica, com uma área de investigação específica, com objetos e métodos próprios (SAVIANI, 2012).

Com relação à universidade, essa assumiu o campo pedagógico durante o regime autoritário, cuja perspectiva nacional desenvolvimentista promoveu nas faculdades de educação uma formação de caráter tecnicista, tendo a neutralidade da educação e a lógica instrumental como fundamento do conhecimento pedagógico. Esse contexto contribuiu para a representação de uma pedagogia afastada do campo científico legitimado, e aproximando-a da dimensão tradicional do fazer. Essa condição levou os professores universitários a se relacionarem com os conhecimentos pedagógicos apenas como um apanhado de receitas e técnicas, como ferramentas instrumentais voltadas para o fazer em sala de aula (CUNHA, 2010a).

Com a ampliação do acesso de estudantes dos diferentes estratos sociais vem à tona a necessidade de saberes, até então, de pouco interesse para os profissionais da educação. Afinal o modelo de professor universitário “porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 13) não mais atende as necessidades desse público que hoje chega à universidade.

Afinal, acreditava-se, muitos ainda acreditam, que ser um intelectual com inquestionável competência²⁶ científica do campo de atuação seria/é suficiente para promover

²⁶Considerando que o conceito de competência é cunhado por diferentes perspectivas teóricas; esclarecemos que não o associamos ao conceito de “desempenho” defendido pelas concepções tecnicistas. Consideramos o termo no sentido desenvolvido por Lessard (2006, p. 233-234), que assim expressa: “desenvolver competências não é

a aprendizagem de todos os estudantes, indistintamente. Muito embora seja consensual por parte de alguns autores que existem saberes específicos da docência e que sem eles, muito provavelmente, a aprendizagem se dá em menor grau (SAVIANI, 1996; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014) pouco ou nada avançamos nos cursos de pós-graduação.

Diante do exposto, nos aproximamos da reflexão de Franco, Libâneo e Pimenta (2011) quando advertem que a Pedagogia precisa enfrentar e superar alguns dilemas que foram se impondo historicamente. “Este momento histórico requer o enfrentamento dos dilemas de forma lúcida e corajosa, buscando a reinvenção da profissionalidade pedagógica, criando novas condições de humanização das práxis e de convivência solidária com as gerações futuras” (FRANCO, LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 66). E, nesse caminhar, a docência universitária deve estabelecer um diálogo estreito e permanente com o campo da pedagogia para que a transposição didática dos conteúdos científicos se efetive de forma vigorosa e que reverbere em uma aprendizagem também vigorosa.

4.1.2 Saberes docentes: algumas reflexões

O debate sobre saberes docentes chega ao Brasil nos anos 1990, em especial com os pesquisadores Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2002). Naquele momento foi um contributo de grande valia, considerando ser um início de conversa e embasamento teórico-metodológico para o debate que nascia. Fortaleceu grandemente os processos investigativos, haja vista que o movimento problematizou muitas questões, o que levou pesquisadores da área a se envolverem com mais afinco com essa temática, contribuindo, desse modo, para compreender melhor a docência, o trabalho docente e o processo formativo em sua totalidade.

Tardif (2002) explicita que exercer a docência significa integrar diferentes saberes. O autor define saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Sendo assim, os saberes profissionais dos professores são plurais, heterogêneos, temporais, personalizados e situados e, portanto, carregam as marcas do ser humano.

tanto aprender comportamentos precisos e específicos – por assim dizer, extirpados tanto da experiência e da trajetória do sujeito como da situação, e assim objectivados e essencializados –, (...), mas antes mobilizar e combinar um conjunto de recursos cognitivos e não-cognitivos para levar em conta a complexidade da situação educativa e nela agir de modo finalizado, adaptado e eficaz”.

Entretanto, os estudos e teorias apresentadas sobre os saberes docentes, assim como determinados conceitos e “expressões” engendrados a partir desses estudos, como por exemplo, epistemologia da prática, prática reflexiva, professor reflexivo, professor pesquisador, dentre outros, não tiveram uma boa receptividade entre pesquisadores e intelectuais com posicionamentos mais críticos (FREITAS, 2002; PIMENTA, 2002; DUARTE, 2003; MORAES, 2003), pois estes entenderam ser uma concepção que leva a um esvaziamento teórico na formação de professores e a uma supervalorização do conhecimento tácito.

Silva (2018, p. 26) apresenta uma síntese dos principais pressupostos que embasam a epistemologia da prática:

a) O professor é o único responsável pelo ensino e pela sua prática; b) a ênfase na relação teoria e prática recai sobre a prática, sendo que a escola é o contexto natural em que ocorre o trabalho do professor e, por isso, ele deve falar e narrar apenas as questões desse local; c) é necessário uma resignificação da prática pedagógica, pois o professor é o mediador do conhecimento e tem uma prática sempre complexa e imprevisível, sendo o conhecimento visto como particularizado, comungando com uma perspectiva pós-moderna; d) a escolha do modelo pedagógico é mediada pelas necessidades imediatas e, e) a pesquisa é vista como uma atitude investigativa, definida a partir da epistemologia da prática e da formação em ação.

Após a síntese, Silva (2018) faz uma análise crítica desses pressupostos e enfatiza que “os professores foram desapropriados do discurso crítico, perderam o direito à indignação e, se o fracasso é individual, equivale falar do seu fracasso pessoal, pois o indivíduo é ele” (SILVA, 2018, p. 27). A autora observa que aprender a partir da prática tem muitas direções e o perigo se relaciona ao fato de se perder o sentido, considerando que a prática está situada em contextos institucionais fragmentados, com sujeitos sociais e que incorporam concepções diversas acerca da aprendizagem, limitadas pelas condições de trabalho. Pensar o professor como mediador provoca uma confusão entre conhecimento (conteúdo) e prática docente e confunde-se processo de aprendizagem com conteúdo a ser aprendido. “Os professores aprendem cada vez mais como ensinar e sabem cada vez menos o que ensinar” (SILVA, 2018, p. 29), pois a maneira como cada docente ensina tem sido colocada como um novo conhecimento e, nesse sentido, temos um professor que se preocupa mais com sua performance e menos a própria formação e a do outro. A autora lembra ainda que a escolha do modelo pedagógico é mediada pelas necessidades imediatas do mundo do trabalho. Essa perspectiva está contida não apenas nas “propostas do professor reflexivo/pesquisador, mas na compreensão da própria função da escola, que abriga contraditoriamente a perspectiva da classe hegemônica” (SILVA, 2018, p. 31). Ainda, para a autora a pesquisa é vista como uma atitude investigativa, definida a partir da epistemologia da prática e da formação em ação.

Na sua crítica, Freitas (2002) afirma que, nos anos 1980, se estabeleceu uma certa ruptura com o tecnicismo, retomando uma formação de caráter mais histórica, cultural, estética, filosófica, mas, que dura apenas uma década, quando se adota a concepção da epistemologia da prática. Outro crítico da epistemologia da prática é Duarte (2003). Este autor sinaliza que a concepção destacada favorece a secundarização da teoria e, por extensão, do saber acadêmico na formação do professor; entendimento que é seguido por Shiroma (2003), ao dizer que a reforma nos anos 1990 teve como preocupação central moldar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, suas avaliações e suas recompensas.

De acordo com Moraes e Torriglia (2003), está em curso um processo de empobrecimento do conhecimento epistemológico, em que os processos formativos são reduzidos a uma formação de competências. Moraes (2003) denuncia um movimento que secundariza os debates teóricos no campo da educação, causando um retrocesso para as pesquisas e diretrizes educacionais, cunhado pela autora como “recuo da teoria” uma vez que promove o aligeiramento das reflexões teóricas. Ainda de acordo com Moraes (2003), a “marcha-ré intelectual e teórica” nas pesquisas e processos formativos se dá pelas políticas educacionais vigentes em âmbito nacional e internacional e que promovem, por meios de suas propostas, uma redução dos debates teóricos.

Aproximamo-nos da perspectiva acima, sobretudo, quando se volta para a formação do docente que atuará na universidade uma vez que o “recuo da teoria” é perceptível no que tange às “teorias pedagógicas”. Entendemos que, a teoria do campo pedagógico, para além das questões de ensino e aprendizagem, também é fulcral para compreender o contexto institucional em que se atua, e apreender com criticidade a realidade social mais ampla. Franco (2009, p. 13-14) ao tratar dos saberes pedagógicos parte do pressuposto de que:

[...] a atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática. Considero que os saberes pedagógicos são os saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente é a expressão do saber pedagógico. [...] Os saberes requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática; para tanto os saberes não existem dissociados do sujeito, mas amalgamados a ele, enquanto sujeito autônomo, consciente, criador.

Cabe esclarecer que o nosso posicionamento não desconsidera em momento algum a importância das experiências práticas para o exercício da docência, entretanto, acreditamos em

uma prática enquanto espaço construtor de saberes, que tenha intencionalidade e pautada na reflexão como apontada por Sacristán (1998, p. 85):

Um professor que tem recursos de ação é aquele que tem experiência variada, vivências ricas; não o que tem muita experiência sobre uns poucos tipos de ação; importa mais ter esquemas diversos ou conglomerados complexos dos mesmos que possuir esquemas demasiados trilhados como consequência de realizar as mesmas ações constantemente.

Os estudos de Veiga (2010, p. 14) são elucidativos para compreender que a docência na atualidade exige formação profissional, conhecimentos específicos e reconfiguração dos saberes, buscando:

Superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática; explorar novas alternativas teórico-metodológicas em busca de novas possibilidades de escolha; procurar a renovação da sensibilidade de alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade e exercida com ética.

Por mais que a questão da dicotomia seja tema de muitos debates e muito bem colocada nas proposições conclusivas pela autora acima, assim como, “a necessidade da superação”, pouco avançamos para um movimento dialético da relação teoria e prática - práxis²⁷. Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 65-66) elencam alguns pressupostos necessários para compreender o tema:

- a) a cada práxis educativa corresponde uma teoria implícita que fundamenta essa práxis; o mesmo ocorrerá com a práxis pedagógica;
- b) as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que a organizam e das condições dadas historicamente;
- c) a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica;
- d) caberá à Pedagogia, como ciência da educação, ser a interlocutora interpretativa

²⁷ Embora não tenhamos tempo de desenvolver no decorrer do texto o conceito de práxis, consideramos necessário dizer que entendemos “práxis” no sentido defendido por Vázquez (2011). Para o autor a “práxis” se apresenta como uma atividade material, transformadora e necessariamente adequada a determinados fins. Fora dessa concepção, de acordo com o autor, encontram-se tanto a atividade meramente teórica, que não se materializa, quanto aquela simplesmente prática, material, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. É na delimitação das relações entre teoria e prática que reside a problematização em torno de uma formação de professores que se configure como práxis revolucionária (transformadora). O termo “práxis” é tão recorrente nos textos das políticas educacionais, de tal modo, que se leva a crer que os professores têm domínio consistente do seu real significado e exercem a “práxis” no seu dia a dia. Todavia, é sabido que, via de regra, faz parte de um discurso pedagógico materializado na oratória e, portanto, distante do fazer docente.

das teorias implícitas na práxis e também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios.

Reiteramos a importância do campo da pedagogia como ciência da educação para a práxis educativa, uma vez que, como argumenta Franco (2009, p. 13), “os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico”, o que seria tão somente aplicação tecnológica de fazeres. A autora realça que, na prática o conteúdo para a reflexão crítica é retirado dos fundamentos da ciência pedagógica, e somente estes fundamentos permitem a organização do movimento dialético teoria e prática *versus* prática e teoria, resultando “num processo transformador das práticas e das teorias; processo esse fundador dos saberes pedagógicos”. A autora explicita que:

Se a Pedagogia é tratada simplesmente como tecnologia ela não pode produzir saberes, ela produz, ou melhor, **reafirma e reproduz fazeres**. Essa concepção da Pedagogia como tecnologia é muito forte entre docentes brasileiros, dando sentido à concepção muito arraigada de que, os saberes pedagógicos deveriam ser receitas de como se dar aula; ou mesmo, orientações prescritivas do fazer prático, compreensíveis a partir da racionalidade técnica, que menospreza o sujeito ativo, inquiridor e renovador de suas circunstâncias (FRANCO, 2009, p. 14, *grifos da autora*).

Quando o fazer se ancora apenas na prática, a ação torna-se mecânica, linear, inflexível e repetitiva. É fato que para a reprodução de uma prática mecanicamente estruturada, a articulação de teoria e prática não se faz necessário, uma vez que não requer um professor pensante, exige-se apenas o refinamento do exercício da prática. Logo, o mero exercício docente nem sempre gera saberes pedagógicos, sobretudo se a prática não foi vivenciada como práxis. “Se não houver o exercício da práxis que renova e articula a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção de saberes” (FRANCO, 2009, p. 14).

Franco (2009, p. 17) nos instiga pensar os saberes pedagógicos questionando: “Como o professor universitário constrói saberes pedagógicos?” E responde:

Ele os constrói quando reflete sobre os confrontos da teoria com a prática. Quando experimenta novas propostas de trabalho; quando reflete sobre dados de avaliação contínua; quando dialoga com os alunos para descobrir com eles novas formas de agir; quando busca meios para transformar sua prática e as condições de sua prática. Neste processo, esse professor faz uso do necessário conhecimento didático, metodológico, cultural, servindo-se desse aparato teórico- prático, para ir construindo em ação seus saberes disciplinares, didáticos, metodológicos. [...] A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamo de **saberes pedagógicos** (FRANCO, 2009, p. 17, *grifos da autora*).

Embora pesquisadores venham sinalizando a relevância de determinados saberes para a docência, os professores universitários, como aponta Libâneo (2006), raramente se interessam pela transposição didática do que ensinam, observa-se certo desprezo pelas formas de instrumentalização didática; refutam a necessidade de saberes específicos para a docência. Essa cultura universitária, por certo, impacta a constituição identitária desses profissionais. O autor sabiamente adverte que:

Se a cultura profissional de professor for definida como o conjunto de conhecimentos e práticas que o professor pode mobilizar para conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula, é precisamente isso que a cultura universitária abafa, contaminando a identidade profissional do professor universitário (LIBÂNEO, 2006, p. 13).

No que diz respeito ao conjunto de conhecimentos que deve ser mobilizado pelo professor para ensinar, é mister salientar o entendimento das pesquisadoras Pimenta e Anastasiou (2014). As autoras delineiam a docência como um campo de conhecimentos específicos estruturados em quatro grandes saberes conjuntos:

- i) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
- ii) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
- iii) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;
- iv) conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Assim como Pimenta e Anastasiou (2014), Cunha (2010a, p. 20) também trata dos saberes docentes voltados para a educação superior e ressalta que “os saberes dos professores, que se relacionam com o campo pedagógico, pode obedecer a diferentes critérios de agrupamento”. Entretanto, independentemente da matriz que os coloque no mesmo grupo, alguns saberes precisam ser privilegiados. A autora destaca:

- i) Saberes relacionados com o contexto da prática educativa – reconhecer a função da universidade e seu papel na construção do Estado democrático, compreender a história das disciplinas e como elas se ressignificam na especificidade do contexto de

aprendizagem, bem como conhecer as políticas que envolvem a universidade dentro de um tempo e lugar;

ii) Saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação – são os que caracterizam a atividade socioeducativa do professor. Compreendem as múltiplas condições de aprendizagem, priorizando o trabalho coletivo;

iii) Saberes relacionados com ambiência da aprendizagem – envolve compreender as condições em que o adulto aprende, incentivando-o à curiosidade e ao envolvimento com a proposta de ensino;

iv) Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos – Compreender a condição social e cultural dos estudantes e o incentivo à recomposição de suas memórias educativas para uma produção do conhecimento articulada de forma autobiográfica. Um processo de ensinar e aprender imbricado socialmente;

v) Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino – envolvendo as habilidades de estabelecer objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva. Pressupõe ter o domínio do que ensinar, sua estrutura e possibilidades de relação;

vi) Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades – pressupõe a capacidade do professor, conjuntamente, com os estudantes definir as estratégias que favoreçam a aprendizagem ancoradas nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes, método e metodologia;

vii) Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem – retomar a trajetória percorrida, objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes. Exige conhecimento técnico e sensibilidade pedagógica (CUNHA, 2010a).

Também são fundamentais os saberes docentes elencados por Saviani (1996). O autor defende cinco saberes que dão corpo ao estatuto profissional dos professores, a saber:

i) Saber atitudinal – compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho do professor;

ii) Saber crítico-contextual - refere-se à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a prática educativa;

iii) Saberes específicos – compreende os saberes relacionados às disciplinas e que integram os currículos escolares;

- iv) Saber pedagógico – refere-se aos conhecimentos das ciências da educação sintetizadas nas teorias educacionais;
- v) Saber didático-curricular - são os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade docente no âmbito da relação professor – estudante.

Realçamos que os saberes defendidos por Pimenta e Anastasiou (2014), por Cunha (2010a) e por Saviani (1996) oferecem contornos específicos da profissão docente e que fazem parte da constituição identitária do professor. Também, com base em Franco (2009, p. 17) queremos dizer que a “construção dos saberes pedagógicos passa, necessariamente, pelas condições institucionais onde o docente está inserido”.

A reflexão realizada à luz dos referenciais apresentados permite-nos dizer que o professor universitário, em sua maioria, exerce a docência alicerçado nos pressupostos do tecnicismo, com uma formação pragmática em que a epistemologia da prática²⁸ ocupa lugar central na constituição dos saberes docentes. Isto não significa dizer que os estudos que tratam da epistemologia da prática devem ser descartados, mas, precisam ser reformulados de forma a integrarem o processo formativo em unidade com os conhecimentos científicos.

O professor precisa contemplar em sua formação, assim como em sua prática, duas dimensões: a teórico-epistemológica e a técnico-científica (competência como práxis). São dimensões que interrelacionadas possibilitam ao profissional docente se transformar em um sujeito histórico dotado de condição para atuar como dirigente na prática educativa, de modo a construir a uniatariedade entre universidade e sociedade, fundada no conceito de práxis historicizada. Esta perspectiva é essencial no sentido de se pensar um projeto de ensino que “não esteja fundamentado na epistemologia da racionalidade técnica ou prática” (SILVA, 2018, p. 14). Silva (2018, p. 14) demonstra preocupação com a abordagem da epistemologia da prática e propõe uma formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis. Nas palavras da autora, se faz necessário “a (re)construção de outra epistemologia”, que seja capaz de revelar o contexto apresentado pelas políticas públicas neoliberais na formação dos professores, sobretudo, a intensificação da visão pragmatista da formação desse profissional e o “retorno

²⁸Defendido por autores como: Zeichner (1998); Schön (2000) e Tardif (2002). Trata-se de uma prática centrada no fazer cotidiano da sala de aula, o que de certo modo favorece que alguns professores compreendam a prática docente como restrita a esse ambiente, descolada das diversas articulações sociais, culturais e históricas a que a atividade docente está organicamente, vinculada. Os autores supracitados ao defenderem uma epistemologia da prática o fazem explicitando que a teoria tem contribuído pouco para a prática do professor uma vez que sua apropriação é ínfima e muitas vezes equivocada, considerando que o conhecimento produzido e socializado na academia é abstrato e complexo.

ao tecnicismo configurado sobre novas formas, efetuando-se na superficialidade de uma formação que permite a continuidade da exploração, da fragmentação e da perda da autonomia do trabalho do professor” (SILVA, 2018, p. 14).

Por fim, entendemos que um professor comprometido com a transformação da sociedade precisa assegurar aos seus estudantes o domínio dos conteúdos necessários à sua instrumentalização teórica e prática para a luta pela transformação social. Para isto, é necessário que o professor tenha, ele próprio, o domínio desses conteúdos, ou seja é a competência do professor. Tal competência não é algo que se alcance ao final de um curso universitário ou pós-graduação. A formação acadêmica é importante e necessária na medida em que proporciona ao professor os aportes teóricos para sua prática docente, pois é no emaranhado concreto da ação pedagógica cotidiana que a competência pedagógica do professor vai se constituindo e aprimorada. Trata-se, de uma competência na qual teoria e prática devem estar intrinsecamente articuladas (SILVEIRA, 1995).

4.1.3 A formação pedagógica como elemento central na docência universitária

Muitos pesquisadores (CUNHA, 2010a; 2014; ANASTASIOU, 2002; BAZZO, 2007; PIMENTA; ALMEIDA, 2011; dentre outros) têm se dedicado a analisar a docência universitária, indicando proposições sobre a organização de cursos formativos com foco na educação superior. São pesquisas de grande envergadura e com indicativos significativos sobre como sistematizar a formação para o docente universitário, chamando o Estado e as instituições para o investimento e compromisso com a formação profissional desses professores. Apesar do investimento dos pesquisadores, o que se vivencia nos cursos de formação, especialmente mestrado e doutorado, é o investimento nesse profissional como pesquisador e não como docente. Os cursos de formação necessitam ser ressignificados e, como adverte (ZABALZA, 2004, p. 25) "é necessário insistir exaustivamente que a formação deve servir para qualificar as pessoas, isto é, não é suficiente equipá-las com um perfil profissional padrão ou com uma determinada bagagem de conhecimento".

Importa dizer que no Brasil, não há uma legislação que trate especificamente da formação para o professor universitário. O que se tem é a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) que aborda o tema de forma genérica, assim expressando: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em nível de Mestrado e Doutorado”. Entretanto, os programas de pós-graduação *stricto sensu* não tem priorizado a

formação pedagógica; o investimento central é na pesquisa, oferecendo desse modo, uma formação pedagógica incipiente para mestrandos e doutorandos (MASETTO, 2003).

As autoras Soares e Cunha (2010, p. 124) estudaram a formação dos professores para a docência universitária nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e concluem que, “a formação dos professores universitários é uma questão secundária e sem visibilidade nos programas de pós-graduação, inclusive os da área da educação, como revela este estudo”. Esse não lugar de formação da docência universitária, conforme enfatizado por Broilo et al. (2010), coloca a formação concomitantemente em espaços diferentes, ou seja, o exercício da docência se concretiza a partir de elementos que o professor traz de sua trajetória como estudante, e/ou de esquemas prévios e/ou da rotina que se coloca como balizadora de seu fazer cotidiano.

Certamente, a docência não é uma atividade para amadores em que o professor ensina sem acessar e se apropriar do campo de conhecimento que fundamenta este ensino; sem ter conhecimento teórico-epistemológico do processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se, de certo modo, como alude Libâneo (2006, p. 13), um certo desprezo pelas formas de instrumentalização didática pelos próprios formadores, que, por sua vez, perpetuam a cultura de desvalorização da docência, o que acaba por afetar a identidade profissional do professor e, “em muitos casos, a representação social negativa da profissão de professor é repassada pelos próprios professores formadores”.

A necessidade da formação pedagógica dos professores é colocada no cerne das discussões da pedagogia universitária e defendida por pesquisadores da área (MASETTO, 1998; 2012; ISAIA; BOLZAN, 2004; ZABALZA, 2004; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; dentre outros), sempre com a premissa de que ser um reconhecido profissional de sua área de conhecimento não é suficiente para ser um docente reconhecido na academia. Entende-se que o fato de a formação pedagógica do professor universitário ser negligenciada e suprimida ao longo da história dos cursos de formação acaba por introjetar nos professores a ideia apresentada acima. Uma formação incipiente no que tange aos conhecimentos pedagógicos é o que leva pesquisadores (ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014) a afirmarem que os professores universitários ensinam, de modo geral, como foram ensinados, socializando os conteúdos de forma idêntica à que vivenciaram como estudantes, amparando-se em alguns professores e em experiências que consideram exitosas no seu processo de aprendizagem.

Em nosso entendimento, amparar-se nas experiências vivenciadas como estudante, especialmente quando de forma acrítica, fragiliza, em grande medida, o processo de ensino e aprendizagem no momento presente, sobretudo se não se considerar que o público de estudantes

que frequenta a universidade hoje provavelmente difere daquele em que foi o espaço de formação do professor no passado. Afinal, é preciso ter ciência que, práticas exitosas de um determinado tempo e contexto histórico podem e, provavelmente, não farão sentido em outro.

Corroborando Isaia e Bolzan (2004), entendemos que o processo de formação do professor universitário precisa ser entendida:

[...] como um processo que necessita manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão (seja um professor em carreira inicial ou titular), para tanto, é preciso criar uma rede de relações, de maneira que os conhecimentos científico e pedagógico sejam compartilhados e reconstruídos durante a ação docente (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 127).

Entendemos que conhecimentos específicos da área e conhecimentos pedagógicos precisam estar imbricados na prática docente. Acessar os conhecimentos historicamente construídos, das mais diversas ciências, é basilar para que o professor compreenda o contexto e a intencionalidade do ensino, como se ensina, para quem ensina e porque ensina, reflexão imprescindível para pensar o processo de ensino e aprendizagem. Cunha e Zanchet (2010) inferem que, ao fortalecer a formação pedagógica dos professores universitários, por certo, teremos avanços significativos no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com as autoras é fundamental:

[...] estimular nos docentes a autorreflexão sobre a tarefa docente e a inserção dos professores da educação superior nos programas de formação pedagógica. O que se percebe é que uma das situações mais preocupantes na universidade decorre das tensões que se estabelecem entre a pesquisa e o ensino, entre a produção acadêmica e a gestão ou entre a pesquisa básica e a extensão. Nesse cenário há a aposta de que a formação pedagógica do docente universitário seja incentivada no sentido de estimular os professores a construírem as bases de sua identidade profissional docente, contemplando a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho conjunto para a construção das abordagens pedagógicas que precisam constituir (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 193).

Ao refletir sobre as profissões compreendemos que ninguém exerce uma profissão de determinado campo, como, por exemplo, a engenharia, sem que tenha formação para este fim. Contudo, com relação ao professor universitário, historicamente se naturalizou a ideia de que este pode exercer a docência sem acessar no seu processo formativo, a ciência que sustenta seu exercício laboral. Zabalza (2004) apresenta uma reflexão valorosa nesse sentido ao afirmar que, para a docência universitária, é imprescindível uma formação específica como qualquer outra profissão. Segundo o autor, faz-se necessário que as ações de formação pedagógica sejam pautadas nas especificidades individuais do professor e necessidades institucionais.

Desconstruir a crença de que a formação pedagógica é secundária na atividade profissional requer envolvimento das instituições para que os próprios professores entendam a centralidade da formação para a qualificação de sua prática cotidiana. Afinal, precisam perceber que “uma boa formação sobre os processos de ensino-aprendizagem servirá para elucidar e dar sentido à ação docente, contribuindo, assim, para sua melhora” (ZABALZA, 2004, p. 153).

Ao longo do texto, buscamos clarificar o quanto é imprescindível o acesso às teorias pedagógicas no processo formativo do professor universitário. Todavia, este acesso precisa ser feito com criticidade, caso contrário, de nada servirá, uma vez que qualquer tomada de decisão jamais se dá de forma neutra. Aguiar (2015) frisa que, atualmente, no cenário acadêmico e educacional, tem se reconhecido a importância de qualificar o trabalho do professor, contudo chama a atenção no sentido de que esse empreendimento não pode se concretizar de forma ingênua:

Afirmo o cuidado necessário, ao propormos “qualificar os professores”. Jamais podemos nos esquecer de que a atividade docente não se dá num espaço neutro, vazio de contradições, isento das forças ideológicas e políticas dominantes. Assim, e só assim, podemos pensar sua atuação, mediada por todas essas forças. Reconhecendo a importância dos mais diversos processos de formação de professores, ressaltamos que estes não podem abandonar o debate político, que traga a historicidade que forja as condições concretas de trabalho do professor, não se pode amortecer a capacidade crítica dos docentes, sem a qual se podem apresentar como os culpados de sua desqualificação (AGUIAR, 2015, p. 4).

Assumir determinado posicionamento frente aos processos educativos prescinde de posicionamento político como sempre nos alertou Paulo Freire. Nessa direção, Franco (2009, p. 16) adverte que:

A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político. Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significam na hora da prática.

Assim, compreendemos que, em termos teóricos e epistemológicos, o que falta em grande medida para fortalecer a tarefa de ensinar na universidade é pensar a formação de professores para esse nível pautada nas teorias pedagógicas, superando, assim, definitivamente, a concepção de ensino como atividade meramente técnica. Indubitavelmente, a formação pedagógica é a ferramenta mobilizadora para a mudança.

Nesse contexto, consideramos pertinente a fala de Masetto e Abreu (1999) quando sublinham que o exercício da docência universitária se constitui a partir de três elementos: o conteúdo da área compreendendo a especialidade do professor, a concepção de educação, de homem e de mundo que nutre e os conhecimentos pedagógicos mobilizados em sala que fortalecem sua ação.

Para uma reflexão final, retomamos Moraes (2003, p. 154) para dizer que é preciso lutar contra o “recoo da teoria” nos cursos de formação de professores e que, talvez, a causa mais imediata dessa “marcha a ré intelectual e teórica” se faz presente na definição e efetivação das políticas educacionais. O movimento do “fim da teoria”, nas palavras da autora, prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual ancorado na experiência imediata. Em tal utopia praticista o que importa é o saber prático e a teoria é considerada como perda de tempo nos processos formativos.

Certamente, uma ação pedagógica desprovida de teoria, constituída tão somente por acúmulo de experiências, se faz pelo senso comum e consciência superficial. Afinal, como lembra Saviani (2005, p. 262), “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consciente e eficaz é a atividade prática”. Para Moraes e Torriglia (2003), formar docentes implica, no mínimo, uma discussão consciente sobre o conhecimento. Nesta perspectiva, acredita-se que a função do trabalho docente na universidade é viabilizar ao estudante a apropriação do conhecimento historicamente produzido e, para tal, ele próprio, o professor, precisa apropriar-se desse conhecimento. Sem sombra de dúvidas, este é o caminho central para tornar a docência universitária menos complexa.

4.1.4 Profissionalidade docente e identidade profissional

A literatura evidencia uma relação intrínseca entre os conceitos de profissionalidade docente e identidade profissional, que seriam até sinônimos no entendimento de Guimarães (2006). Embora o tema profissionalidade docente não seja central neste estudo, considerando a proximidade com o conceito de identidade profissional, buscamos abordar, ainda que de forma breve, o que diz a literatura sobre a temática. Lüdke e Boing (2004, p. 1172), com base em Courtois et al. (1996), explicitam que “*Profissionalidade*, termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa, está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação”.

De acordo com Sacristán (1998, p. 65), a profissionalidade docente compreende o que é necessário para o exercício da docência, no que é específico da ação docente, ou seja, é “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 4), a profissionalidade:

Expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão.

No dizer de Garcia (1999), profissionalidade docente pode ser entendida como o próprio professor enquanto pessoa, profissional e sujeito que aprende. Explicita que se, em outros momentos, a ênfase estava no conceito de desenvolvimento profissional, agora salienta-se a importância de aprofundar o profissional como dimensão necessária da formação de professores.

Guimarães (2006, p. 32), amparado em Antônio Nóvoa, esclarece que a profissionalidade docente adquire, em um momento, “contornos predominantemente pedagógicos, no sentido do estabelecimento claro e consciente de propósito educativo e de meios para viabilizá-los”; em outro, políticos “no sentido de contribuição da escola e do trabalho do professor para viabilização dos objetivos políticos do Estado”, na mediação das relações entre comunidade e Estado.

Para Roldão (2005, p. 109), profissionalidade docente é o conjunto de características construídas socialmente que distinguem uma profissão de outras atividades também relevantes. Ancorada nas pesquisas de Gimeno Sacristán, Claude Dubar e Antônio Nóvoa, a autora sistematiza um conjunto de características da profissionalidade, a saber: i) o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade - por oposição a indiferenciação; ii) o saber específico que é indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; iii) o poder da decisão sobre a ação desenvolvida e, conseqüente, responsabilização social e pública pela mesma; e iv) o pertencimento a um grupo coletivo que partilha, regula e defende intramuros esse coletivo.

Bazzo (2007), em sua pesquisa de doutoramento com professores universitários, conclui que estes profissionais têm de si um conceito de, ao menos, dupla profissionalidade,

haja vista que, é profissional de uma determinada área e professor da educação superior. Outra questão fundamental apontada por Bazzo (2007, p. 96-97) é de que:

Compreender a profissionalidade do professor da Educação Superior é tarefa ainda mais complexa porque seu trabalho resulta de uma série de tarefas nem sempre convergentes. Como pesquisador em sua área, interage com os pares na produção do conhecimento novo, com tudo de sofisticação que a atividade de pesquisa envolve. Concomitantemente, lida com questões relacionadas aos processos de transmissão e organização do conhecimento e da técnica acumulados para seus alunos da graduação, consciente de que cada curso ou área do conhecimento tem sua cultura e sua visão de mundo e de ciência, que se modificam de acordo com seu tempo e contexto. Assim, nem sempre conseguem responder a tantas demandas e passam a preocupar-se prioritariamente com o que lhes parece mais importante e valorizado.

A partir da reflexão da autora acima, cabe salientar que, a docência se constitui a partir de vigoroso tensionamento estabelecido entre a profissionalidade que se deseja e outros elementos não menos vigorosos, como a tradição, a precariedade do trabalho docente, a produtividade, a desvalorização salarial e social da profissão, a privatização, os marcos regulatórios do Estado e suas agências nacionais e internacionais, dentre tantos outros (BROILO et al., 2010).

Cunha (2010c), com base nos estudos de Hoyle (1980), apresenta o conceito de profissionalidade em duas perspectivas: restrita e ampla. Ressalta a necessidade de um movimento que evolua da profissionalidade restrita para a profissionalidade ampla dos professores. De acordo com a autora, a profissionalidade restrita refere-se a uma condição intuitiva, cujo foco é a sala de aula, pautada na experiência em detrimento da teoria. Nessa perspectiva o professor é sensível ao desenvolvimento do estudante, é criativo e um hábil gestor de sua aula. Mas, por não refletir, sistemática e teoricamente, distancia-se do que se define como padrão conceitual de qualidade. Por outro lado, a profissionalidade ampla coloca o ensino em um contexto educacional ampliado, instigando o professor a fazer uma avaliação minuciosa do seu trabalho, além de exercer a docência de forma colaborativa com seus pares e suas ações e decisões serem respaldadas pela teoria.

Considerando a sociedade hodierna em que vivemos, o professor não pode se constituir um professor universitário pela intuição e de forma solitária. Muito embora a docência universitária seja vista como uma atividade complexa, conforme apontada por pesquisadores ao longo dessa reflexão, é, também, um campo aberto de possibilidades e que suscita movimentos construtores de uma profissionalidade ampla, ancorada na relação intrínseca e dialógica entre saberes teóricos e saberes da prática. Por fim, sinteticamente, entendemos por profissionalidade docente as competências desenvolvidas ao longo do exercício da docência e

que se manifestam nas atitudes, habilidades e saberes, constituindo, assim, o ser professor e sua identidade profissional. Nessa direção, ressaltamos que existe uma relação evidente entre os conceitos de profissionalidade docente e identidade profissional docente, entretanto divergimos dos autores que consideram tais conceitos sinônimos. Entendemos que a profissionalização é um processo que busca desenvolver determinadas competências que dão corpo a um saber profissional, ou seja, institui uma cultura profissional e, por isso contribui para a constituição identitária do professor.

4.2 O INÍCIO DA CARREIRA UNIVERSITÁRIA

O início da carreira na universidade brasileira é um tema pouco frequente e recente nas pesquisas educacionais. Cunha (2022, p. 159) afirma que “a iniciação à docência, como um campo de interesse da pesquisa e das políticas, tem uma efêmera e recente presença nos estudos da área da educação”. Ainda no entendimento da autora, a qualificação do ensino, via de regra, é atribuída como responsabilidade tão somente dos professores e muitos são culpabilizados pelo fracasso escolar, que por consequência desqualifica o trabalho docente. Desse cenário, surge a ideia de que o desenvolvimento profissional do professor é uma demanda individual, desconsiderando-se o sistema educacional em sua totalidade. Nessa lógica, de acordo com a autora, o ingresso dos professores na docência universitária, de modo geral, ocorre de maneira desestruturada, sem uma preocupação maior com a constituição de sua profissionalidade, e acrescentamos, com a constituição de sua identidade profissional.

A qualificação da docência universitária passa pelo apoio e formação proporcionada aos professores que iniciam a docência neste nível de ensino, muitos, como ficou explícito em nossa pesquisa empírica²⁹, sem nenhuma experiência pregressa de docência em qualquer outro nível. A esse respeito, Cunha (2022) afirma que as questões referentes ao início da docência não fazem parte dos debates nas universidades, do mesmo modo que não se verificam, no nível micro ou macro, políticas efetivas de apoio a esses professores.

Por outro lado, Zabalza (2004, p. 141, grifos nossos) escreve que “não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade já esteja preparado (**mesmo que seja doutor e competente em pesquisa**) para enfrentar a docência, ou, não estando, ele mesmo tome decisões oportunas para estar”. A nosso ver, muito embora a titulação de mestre ou doutor tenha importância fundamental para exercer a docência, da forma como os cursos *stricto sensu*

²⁹No capítulo V apresentamos e discutimos os dados da pesquisa empírica realizada na UFSC, Campus Blumenau, com professores em início de carreira.

estão organizados no momento presente, não propiciam a aprendizagem da docência. Muitos professores iniciantes nutrem a ideia de que o fato de serem doutores e competentes, como pesquisadores, seja uma condição que os coloca em destaque, e que, manifestar suas fragilidades pedagógicas pode representar sair desse local, o que por certo torna ainda mais difícil esse processo inicial na docência, levando-os a uma “solidão pedagógica”³⁰. Nesse sentido, Mayor Ruiz (2009) diz que o professor universitário em início de carreira constrói uma prática pedagógica solitária que, com o passar do tempo, passa a defender como autonomia.

Determinar um período que caracterizasse “professor universitário no início da carreira” em nossa pesquisa exigiu uma reflexão e análise sobre o que pesquisadores neste campo sinalizam nessa direção, para, então, definir o recorte temporal para esta pesquisa. Temos ciência que não há um consenso na literatura quanto a um tempo limite que caracterize o professor em início de carreira. Alguns pesquisadores definem esse tempo de acordo com seus pontos de vistas, como, por exemplo, Pacheco e Flores (1999) consideram como professor iniciante aquele profissional que se encontra no primeiro ano de atividade. Huberman (2013) defende que essa fase vai até o terceiro ano. Feixas (2002) identifica o professor com menos de três anos de experiência docente em uma instituição universitária. Para Gonçalves (2013) é uma fase que perdura até o quarto ano de exercício. Garcia (2009) sinaliza uma fase que vai até os cinco anos e Tardif (2002) entende que essa fase vai até os sete anos de atuação.

Assim, ao empreender, uma reflexão sobre o tema com o intuito de definir o período que caracterizaria o “professor universitário em início da carreira” para nossa pesquisa, tomamos como referência os estudos de Huberman (2013) e Feixas (2002) que definem período inicial da carreira até 3 (três) anos. Um segundo fator que nos auxiliou nessa decisão foi o regime de estágio probatório³¹ em vigor, expresso na Lei nº 8.112/1990, quando preconiza que o professor universitário, aprovado em concurso público, se torna efetivo no cargo após o terceiro ano de ingresso.

Huberman (2013) relaciona o início da carreira com o ciclo de vida dos professores destacando que, nos três primeiros anos, o professor passa por um momento de **sobrevivência e de descoberta**, sendo que ambos caminham juntos. A sobrevivência para o autor significa o

³⁰Termo que, de acordo com Cunha e Isaia (2006, p. 373), significa “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo”.

³¹Considerando o regime jurídico estatutário federal brasileiro, estágio probatório compreende o período em que o servidor público é submetido a processo avaliativo para efetivação ou não no cargo. Passar por essa fase significa ter atendido a todas as exigências que o caracterizam como apto para a função, quando só pode ser exonerado por ato infracionário grave, após processo administrativo disciplinar (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm).

“choque do real”, é quando o professor constata a complexidade da docência, percebe a distância entre o que idealizou e a realidade que se apresenta da sala de aula, a fragmentação do trabalho. O autor identifica ainda a dificuldade no enfrentamento das questões concernentes à relação pedagógica, à transmissão do conhecimento, às dificuldades dos estudantes com o material didático inadequado e que requer ajustes e adaptações.

Por outro lado, a descoberta, ainda de acordo Huberman (2013), é também um momento de entusiasmo, experimentação, de sentir-se responsável pela aula, pelos estudantes, pelos programas, um momento de constituição da identidade profissional e de esforço para permanecer na profissão. Assim, para o autor, o início da docência pode ser uma experiência fácil ou difícil. Os que o consideram fácil atribuem às relações positivas mantidas com os estudantes e com o domínio do ensino; já os que o consideram difícil associam a uma carga excessiva de trabalho, ansiedade, sentimento de isolamento e à ausência de boa relação com os estudantes.

Iniciar a docência universitária é para muitos professores recém-formados o momento de colocar em prática o conhecimento e as práticas vivenciadas no processo formativo de graduação, de mestrado ou doutorado, o que, de certo modo, leva muitos professores a acreditarem que conhecem tudo da profissão em que estão ingressando. Para Marcelo Garcia (1999) o início da carreira é um período de tensões e desafios em que os professores experimentam no cotidiano da sala de aula uma multiplicidade de situações não vinculadas ao processo de sua formação inicial. Na reflexão do autor, é uma fase de aprender a ensinar, em que ocorre a transição de estudante a docente, período este em que o professor busca seu lugar, seu espaço, conhecimento profissional, maturidade intelectual e equilíbrio, ou seja, fase basilar para a constituição da docência e da identidade profissional.

Importa salientar que sair de uma condição de estudante para a condição de professor envolve assumir tarefas e responsabilidades desconhecidas ou muito diferentes daquilo que se idealizou. Como lidar com o imprevisto, próprio da docência, não apenas para quem está iniciando? Respondemos com convicção que a formação teórica, pedagógica, política, ética e estética é imprescindível para agir e reagir conscientemente. Obviamente que, iniciante ou não, o professor enfrenta no seu cotidiano de sala de aula situações nunca antes vivenciadas ou imaginadas e, portanto, uma formação inicial e continuada sólida é importante para que o professor faça enfrentamentos bem-sucedidos.

No exercício de compreender o período inicial da carreira, é pertinente a análise de Papi e Martins (2010) quando explicam que os primeiros anos de exercício profissional são basilares para as ações futuras e a própria permanência na docência, haja vista que as condições

vivenciadas pelos professores no local de trabalho, as relações que estabelecem e o apoio que recebem nessa etapa de desenvolvimento profissional podem tornar esse período mais fácil ou mais difícil.

Mayor Ruiz e Sanches Moreno (2000), ao tratarem dos professores iniciantes, no contexto espanhol, os classificam em três categorias: i) Os que recém concluíram a licenciatura; ii) Os que vieram de outros campos profissionais e assumem a docência; e iii) Os que já eram docentes, apenas mudam de instituição ou nível. Enfatizam que a universidade conta com um perfil de professores que dominam com muito rigor os conteúdos técnicos relacionadas às mais diversas áreas disciplinares, mas que apresentam formação pedagógica incipiente, requisito essencial para tornar-se professor.

Com a expansão, sobretudo, a partir do Reuni, o quadro de professores nas universidades constitui-se de jovens professores e, como expressa Cunha (2022, p. 165-166):

Nesses tempos de interiorização e de democratização, descobrem que deles se exige que tenham uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência, para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a menor qualificação[...] terão de dominar o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, em diálogo com outros campos, que se articula curricularmente. Precisarão ler o contexto cultural dos seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação científica desejada. Terão de construir sua profissionalidade, isto é, definir estilos de docência em ação, revelando valores e posições políticas e éticas. Atuarão definindo padrões de conduta e construirão uma representação de autoridade que seja dialógica e legitimada.

A reflexão da autora acima nos mostra o quão pode ser difícil para o professor universitário o início da carreira. É sabido que o mestrado e o doutorado são insuficientes para prepará-los para os desafios e pressão institucional (FEIXAS, 2002); que o professor em início da carreira pratica o ensaio e erro executando práticas pouco reflexivas, buscando apropriar-se da rotina para ter segurança (MAYOR RUIZ 2009); no primeiro ano há um processo de mudança e reorganização dos conhecimentos, valores, atitudes e conceitos que o professor adquire no processo de formação inicial (BOZU, 2010); os professores iniciantes assumem a docência a partir de uma perspectiva conteudista, acreditando, em um primeiro momento, que o domínio do conteúdo é a chave de sua docência (CUNHA; ZANCHET, 2010).

Vaillant e Garcia (2012) sinalizam que o período inicial da carreira se configura em um momento de grande importância para a trajetória profissional, por entenderem que este início representa o ritual que permite transmitir a cultura docente (conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão) ao professor iniciante, bem como a adaptação deste ao ambiente social da sua prática e que, muitas vezes, precisa fazer esse enfrentamento sozinho.

Ao investigar o *locus* universitário, Feixas (2002) explica que o professor em início da carreira normalmente é jovem, recém-formado, que começa o processo de ensino com expectativas positivas em relação à docência, acredita em novos enfoques didáticos para entusiasmar os estudantes, e estão sempre dispostos a colaborar com o departamento e instituição. Entretanto, segundo a autora, essa motivação é breve, muitos professores passam a perceber que o local de trabalho não corresponde ao que imaginaram, percebem a indisposição dos colegas para auxiliar, recebem as turmas com mais conflitos e se sentem despreparados para lidar com as questões que envolvem a relação professor-estudante. Seguindo na mesma direção, Bozu (2010) sinaliza que o professor universitário vive o primeiro ano de trabalho docente como uma experiência problemática e estressante, definindo o primeiro ano como determinante para que os professores abandonem a profissão ou sigam na constituição de sua identidade profissional.

É mister dizer que o desistir muitas vezes está relacionado à falta de políticas educacionais voltadas para esse professor em início da carreira, assim como o pouco apoio recebido da instituição. Lima (2006, p. 91), em estudo realizado com professores iniciantes, conclui que, “em primeiro lugar, parece figurar a solidão como uma das causas do mal-estar. E esse sentimento, até de um certo abandono, é agravado pela falta ou pelo pouco apoio institucional dado aos professores nesse momento”.

Queremos crer que para o professor iniciante é muito difícil mostrar que não está conseguindo “dar conta”, pois isso demonstra incapacidade e fragilidade, e, por isso, não compartilha suas experiências negativas e angústias com seus colegas. Logo, a falta de apoio, muitas vezes, é consequência da falta de diálogo com os pares. Na reflexão de Nóvoa (2009, p. 39), “é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. Também faz parte do movimento de apoio o papel do tutor ou mentor, que seriam, nas palavras de Garcia (1999), “professores experientes que põem à disposição do colega o seu conhecimento profissional”.

4.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: DIÁLOGOS TEÓRICOS

A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia
(GALEANO, 2020, p. 123)

Identidade, de acordo com o dicionário HOUAISS, significa o conjunto de “caracteres próprios e exclusivos de um indivíduo: nome, idade, profissão, gênero etc.” (HOUAISS, 2001 p. 372). Todavia, entendemos que esta é uma forma muito resumida de conceituar identidade e, por isso, vamos estabelecer, em um primeiro momento, um diálogo com autores que conceituam identidade profissional, sobretudo, identidade profissional docente.

Identidade e identidade profissional docente, pode ser compreendida a partir de diversas perspectivas teóricas envolvendo as diversas áreas do conhecimento, como Sociologia, Educação, Filosofia, Psicologia. Nesse sentido, Dubar (2009) no livro “A crise das identidades: a interpretação de uma mutação”, apresenta duas grandes correntes que dão sustentação ao conceito de identidade profissional: essencialista e existencialista.

Para Dubar (2009, p. 13) a posição essencialista é a que “postula, ao mesmo tempo, uma singularidade essencial de cada ser humano[...] e um pertencimento igualmente essencial que não depende do tempo, que constitui, portanto, um pertencimento a priori, herdado no nascimento”. Desse modo, de acordo com o autor, “cada um se torna, com efeito, o que é: ele realiza seu destino, esteja este inscrito em seus genes ou marcados por seu estado civil. Permanece idêntico a seu essencial” (DUBAR, 2009, p. 13-14). Para o autor na concepção essencialista repousa sempre na crença da originalidade e imutabilidade.

Com relação à corrente existencialista, Dubar (2009, p. 13) afirma que “não há essências eternas. Tudo está submetido à mudança”. A identidade de qualquer indivíduo depende da época considerada e do ponto de vista adotado. A identidade vai sendo forjada de acordo com os modos de identificação, “variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, destinações a categorias diversas que dependem do contexto” (DUBAR, 2009, p. 14). Nesse sentido, é a relação entre as formas de identificação atribuídas pelos outros (identidade para o outro) e as identificações reivindicadas por si mesmo (identidade para si) que constituem, na perspectiva de Dubar (2009), a base das formas identitárias, numa via de mão dupla.

Importa sublinhar que nos dias de hoje pensar a identidade numa perspectiva essencialista, fixa e solidamente construída é de certo modo incongruente, tendo em vista que em tempos modernos a mudança é um aspecto fundamental para a constituição das identidades dos sujeitos.

Ao refletirmos sobre as concepções que abordam a identidade, interessa-nos, neste estudo, estabelecer um diálogo de reflexão e de análise a partir de uma perspectiva existencialista, numa abordagem sociológica, motivo pelo qual nos aproximamos, em grande medida, dos estudos do sociólogo francês Claude Dubar, especialmente a partir do livro “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais”. Nesta obra, Dubar (2005)

apresenta os estudos realizados sobre as questões da identidade ou, conforme designado por ele, “formas identitárias”. Ao analisar as configurações identitárias o autor busca, sobretudo, compreender como se constituem, se reproduzem e se transformam as identidades profissionais ao longo da trajetória profissional articuladas ao processo de socialização que, a seu ver, é apenas uma das identidades sociais do sujeito. Nesse sentido, o autor ao tratar das configurações identitárias elenca quatro períodos que, via de regra, constituem o movimento profissional, a saber: i) momentos da construção da Identidade que corresponde à formação profissional; ii) momento da consolidação da Identidade que está vinculada à inserção nos planos de carreira profissional e ao processo de qualificação; iii) Reconhecimento da Identidade; e iv) momento que ocorre o envelhecimento da Identidade e se inicia a caminhada para a aposentadoria. Para além deste autor também nos embasamos em estudos de Lopes (1999; 2007; 2008), Lawn (2001), Cunha e Isaia (2006), Hobold (2008), Marcelo Garcia (2009; 2010), Nóvoa (2013), Pimenta e Anastasiou (2014), dentre outros.

4.3.1 A construção da identidade profissional

Considerando os autores acima mencionados que tratam da temática, entendemos a identidade profissional como um processo dinâmico, relacional e contínuo, que se constitui a partir de aspectos sociais, históricos e culturais, mediado pelas relações estabelecidas pelo indivíduo com os outros e com os contextos, socialmente estruturados, com os quais interage. Ao tratar das identidades profissionais Dubar (2009) nos lembra que são maneiras socialmente reconhecidas de profissionais se identificarem no campo do trabalho e do emprego. Nessa perspectiva, Lopes (1999) define identidade profissional como:

[...] uma identidade social particular (entre outras identidades sociais da pessoa), particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do actor. [...] as identidades profissionais são identidades “especializadas” “que dizem respeito a “actividades especializadas”, ou seja, respeitantes a mundos institucionais especializados ligados a saberes específicos e a papéis mais ou menos ligados com a divisão social do trabalho (LOPES, 1999, p. 279).

A identidade diz respeito ao que é único, o que diferencia um indivíduo dos demais, entretanto, ao mesmo tempo, qualifica o que é idêntico. Nessa direção, identidade oscila entre a similaridade, o que o torna semelhante aos demais, e a diferença, que é o que torna um indivíduo singular. Lopes (2001, p. 195-196) clarifica esse entendimento ao dizer que

identidade é “a relação consigo (entre imagens de si atuais e passadas) e uma relação com o outro (que envolve o reconhecimento do mesmo e o reconhecimento da diferença)”.

De acordo com Hobold (2008), as situações vivenciadas ao longo da vida, por meio das relações sociais e das significações pessoais, constituem a identidade. De acordo com a autora, as situações que permeiam as experiências pessoais constituem o “eu subjetivo” e, ao mesmo tempo, o intrapsicológico de cada sujeito. Nesse sentido, “pode-se exemplificar a identidade como um arcabouço pessoal, ou seja, o reservatório de experiências que, aos poucos, o ser humano vai constituindo por meio das relações sociais” (HOBOLD, 2008, p. 42).

Na conceituação de Dubar (2005, p. 135), a identidade “nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”. Para o autor:

[...] a identidade profissional 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 que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, 136).

A identidade para si só é reconhecida na relação orgânica estabelecida com o outro, portanto, inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis tendo em vista que a identidade está relacionada com o outro e seu reconhecimento. Como afirma Dubar (2005, p. 135), “nunca sei quem sou a não ser pelo olhar do outro”. Problemática porque a identidade para si e identidade para o outro podem não ser iguais, “dado que a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu”, bem como, “todas as nossas comunicações com os outros são marcadas pela incerteza”. O autor sustenta que se faz necessário pensar o sujeito sempre a partir de sua trajetória social, afinal o processo biográfico e relacional não pode ser compreendido à parte do seu contexto histórico e social. Nesse sentido, Marcelo Garcia (2010) afirma que a identidade profissional constitui uma construção social mais ou menos estável, de acordo com o período que surge o legado histórico. Por isso, segundo o autor, trata-se de um lado “da identidade que resulta do sistema de relações entre partícipes de um mesmo sistema de ação”, e, do outro, “de um processo histórico de transmissão entre gerações, de reconhecimento institucional e de interiorização individual das condições sociais que organizam cada biografia” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 19). Nessa direção, a identidade profissional, na visão do autor é:

[...] uma construção do “si mesmo” profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos

políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, valores, conhecimento sobre a matéria que ensinam assim como sobre o ensino, experiências passadas, bem como a vulnerabilidade profissional”. As identidades profissionais configuram um “complexo entrelaçado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 19).

Refletir sobre os movimentos identitários que constituem a identidade profissional docente requer entender esse processo a partir das relações estabelecidas pelo indivíduo com os outros e com os contextos, socialmente estruturados, e com os quais interage. Desse modo, é imperativo para a compreensão, o que diz Dubar (2005, p. 138): “[...] com efeito é pela e na atividade com os outros, o que implica um sentido, um objetivo e/ou uma justificação, uma necessidade que o indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições”. No processo de reconhecer e ser reconhecido como um sujeito social, assume um papel ativo na (re)construção da sociedade da qual faz parte.

A identidade profissional, de acordo com Dubar (2005), constitui-se concomitantemente de forma individual e coletiva. É um processo que compreende dois eixos:

- iii) Sincrônico, que envolve um contexto de ação em um espaço culturalmente marcado, e;
- iv) Diacrônico, que diz respeito a uma trajetória subjetiva e interpretação da história individual, socialmente construída.

Portanto, é na articulação desses dois eixos que cada um se constitui, como sujeito de um sistema determinado e também produto de uma trajetória específica, abarcando dimensões individual – subjetivas e coletivas – objetivas (LOPES, 2008). Nessa perspectiva, Lopes (2008, p. 4) ressalta que a identidade profissional:

Nos seus conteúdos e formas profundamente ligadas ao lugar das profissões e do trabalho na sociedade e na estrutura pessoal, é simultaneamente uma identidade individual e uma identidade colectiva. Enquanto identidade individual, ela é uma das identidades sociais da pessoa, dependente da identidade pessoal como um todo - das outras identidades sociais da pessoa, do núcleo da identidade da pessoa e das características comportamentais (comuns a diversos papéis) que lhe são próprias [...] e, simultaneamente, das identidades colectivas que lhe correspondem no campo social. Estas referem-se a sistemas de acção e interpretação que, sendo forjados pelos actores em interacção social, podem, depois, ser mais ou menos resistentes às, ou elicitadoras das tentativas individuais, ou até grupais, de mudança.

Seguindo na análise, Lopes (2008) observa que a identidade profissional não é separável nem das identidades individuais, nem das identidades coletivas que as sustentam e informam. Em cada movimento coletivo estão presentes as identidades individuais, da mesma forma que, em cada movimento individual, estão presentes as identidades coletivas e demais dimensões da identidade individual. Ainda na visão da autora, nos dois tipos de identidade (individual e coletiva) é possível distinguir um núcleo e uma periferia. No que tange ao individual, o núcleo é transituacional e está ligado a uma bagagem emocional, o que não significa dizer que não seja constituído de significações e, portanto, de conteúdo. Na periferia se encontram as identidades sociais, entre as quais se mostra a identidade profissional do indivíduo. As identidades, pessoal ou social, de acordo com Lopes (2007), à medida que se desenvolvem, se organizam e dão sentido a uma multiplicidade de autoconceitos que, aparentemente, se pertencem mutuamente. A autora exemplifica:

No caso da identidade social, os professores (cada professor) reflectiriam sobre situações de sua acção profissional concreta com vistas a organizar-se de diferente forma e a desempenhar o papel de outras maneiras; poderiam também reflectir sobre o facto de em certas situações serem ríspidos e noutros doces e simpáticos, de modo a construírem uma ideia coerente de como são como pessoas; mas as identificações operam sempre a nível transcontextual (LOPES, 2007, p. 41-42).

Marcada pela dualidade, a identidade se realiza no campo social por meio da articulação entre duas transações heterogêneas: biográfica (identidade para si) e relacional, sistêmico e comunicativo (identidade para o outro), sendo a primeira, interna ao indivíduo e, a segunda, externa entre o indivíduo e as instituições com as quais interage, porém inseparáveis na construção da identidade social e, por se tratar de transações subjetivas e objetivas, coexistem de forma complexa (DUBAR, 2005).

O biográfico representa a percepção que cada sujeito tem de si mesmo – identidade para si - tencionado pelo real e o ideal. Trata-se de um processo de continuidade ou de ruptura com o passado que compreende as identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir novas identidades para si no futuro (identidade visada) com vistas a tentar assimilar a identidade para o outro à identidade para si” (DUBAR, 2005, p. 140). Nessa direção, de acordo com Dubar (2005, p. 150), a identidade profissional para si, mesmo reconhecida pelo empregador, não é definitiva, pois é “regularmente confrontada com as transformações tecnológicas, organizacionais e de gestão de emprego das empresas e da administração pública. Está destinada a ajustes e convenções sucessivas”.

O relacional refere-se à relação estabelecida pelo sujeito com os grupos e sistemas institucionais – identidade para o outro – cuja identificação está atrelada à função que o indivíduo exerce no grupo social. Dubar (2005, p. 151) enfatiza que “para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional, e portanto social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações”. Seguindo com a reflexão, para Dubar (2005) a identidade profissional se manifesta a partir de relação dialética entre duas categorias, assim definidas: atos de pertencimento e atos de atribuição. A primeira, de pertencimento, está relacionada à identidade para si. Compreende as identidades herdadas e para o outro. Existe uma incorporação do que lhe é atribuído pelos outros, um reconhecimento de si mesmo e que o define como ser único, de tal modo que a marca identitária do grupo que faz a atribuição é que permite a sua diferenciação em relação aos demais grupos. A segunda, de atribuição, está relacionada com a identidade para o outro. O que é atribuído ao sujeito pelos outros que o definem e estabelecem seu papel no grupo e “definem que tipo de homem (ou de mulher) você é” (DUBAR, 2005, p. 137). Na reflexão de Hobold (2008, p. 43, *grifos da autora*):

A atribuição, que se dá *pelo e por* outro, necessariamente, passa pela análise do pertencimento (ou não) destes atributos. Assim, é o indivíduo que, com o passar dos anos aceita, rejeita ou ressignifica a identidade. Isto é, julga se as características que lhe foram atribuídas lhe são pertinentes (ou não). Caso aceite os atributos designados pelos seus pares, ocorre a “pertença”.

Essa categorização constitui sujeitos e instituições e é definida por Dubar (2005) como negociação identitária. Ainda de acordo com o autor, “a negociação identitária constitui um processo comunicativo complexo, irreduzível a uma “rotulagem” autoritária de identidades predefinidas com base nas trajetórias individuais”.

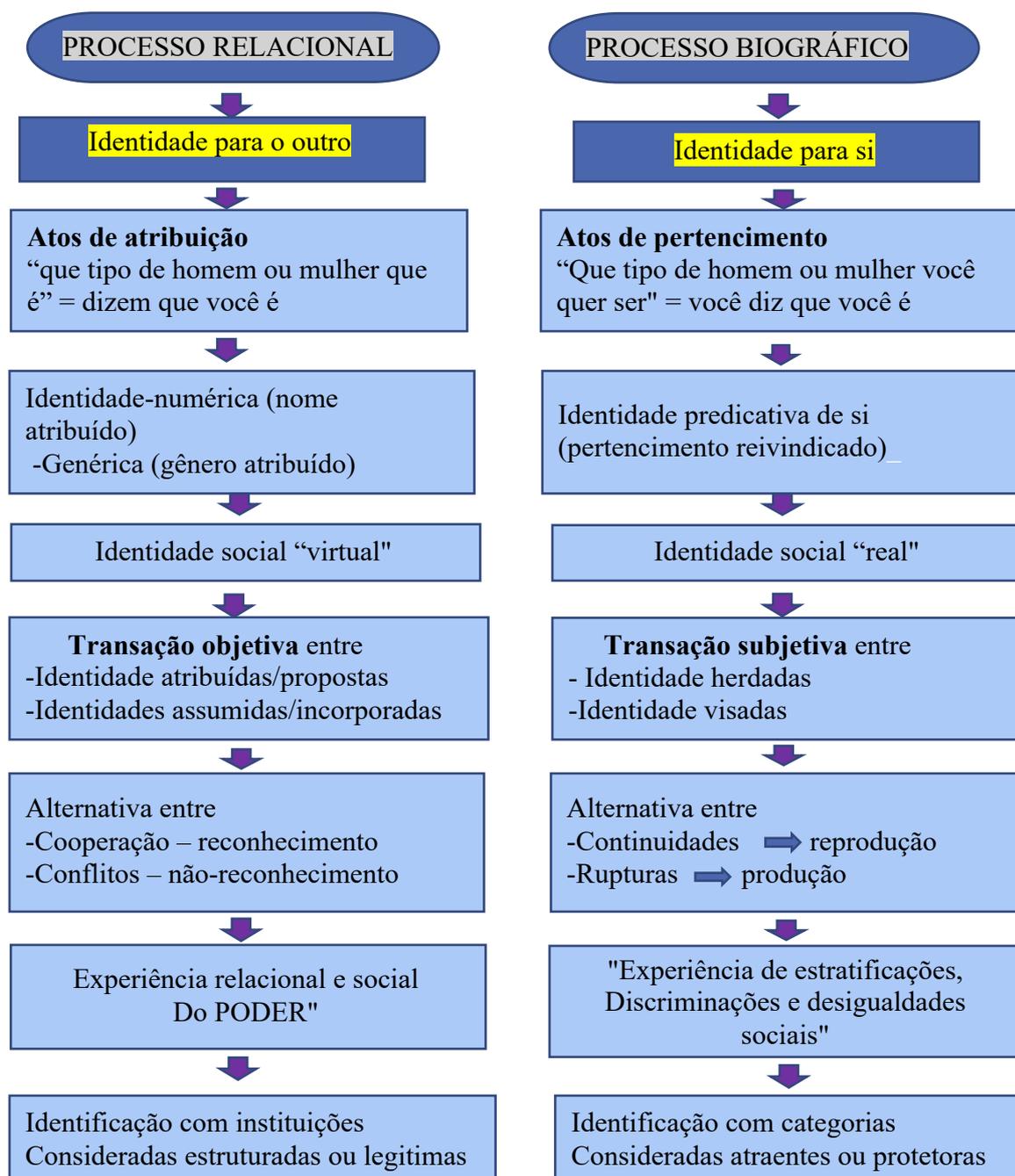
Muito embora essas duas dimensões, identidade para si e identidade para o outro, se apresentem de forma autônoma, mantêm uma relação de interdependência, ou seja, o indivíduo sempre precisa ser reconhecido pelo coletivo, ao mesmo tempo que o coletivo precisa da intervenção do individual, como exemplifica Dubar (2005, p. 143), “a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto, não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade”. Nesse sentido, de acordo com o autor, “cada um é identificado pelo outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma” (DUBAR, 2005, p. 137).

O entendimento de Hobold (2008, p. 43) se aproxima do autor acima ao inferir que o outro, ao participar ativamente do processo, torna-se essencial na constituição da identidade do indivíduo, pois “é o outro que reconhece (ou não) as características pessoais que constituem a

identidade”; do mesmo modo que, também, “é o outro que atribui informações necessárias para a constituição da identidade. Assim, sem alteridade não existiria identidade. O outro atua, em diversos momentos, como um espelho que reflete a imagem para o reconhecimento pessoal”.

Para finalizar a conceituação e reflexão sobre identidade profissional, apresentamos a seguir um quadro que sintetiza as categorias de análise desenvolvida por Dubar (2005, p. 142), apresentado no livro “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais”. A síntese apresentada é basilar para compreender a identidade para si e a identidade para o outro, conceitos caros no processo desta pesquisa (Figura 1).

Figura 1 – Síntese e análise da identidade profissional



Identidade social marcada pela dualidade

Fonte: Dubar (2005, p. 142).

4.3.2 Identidade profissional docente

Para Nóvoa (2013, p. 16), a “identidade” não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto. Define “identidade docente” como um constante processo de lutas e conflitos, uma maneira de ser e estar na profissão decorrente de um contexto sócio-histórico-cultural que vem sendo (des)construído ao longo das trajetórias pessoais e profissionais dos docentes por meio de dimensões individuais e coletivas e, por isso, é mais adequado se referir a processo identitário.

De acordo com Cunha e Isaia (2006, p. 370):

[...] identidade profissional docente é processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão docente. [...] resulta do cruzamento de duas dimensões: a social e a pessoal. A primeira fundamenta-se no significado social da profissão num contexto específico e num dado momento, 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.

Garcia (2009, p.112) entende o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente, bem como não é “algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida”. O autor considera que a identidade profissional docente é uma construção do si mesmo profissional e que evolui ao longo da carreira docente, sendo influenciado pela instituição, pelos contextos políticos e pelas reformas.

Para Gatti (2003, p. 196), não se pode ver os professores como seres abstratos ou essencialmente intelectuais, mas, sim, como seres sociais em movimento, com identidades pessoais e profissionais próprias, imersos em uma vida grupal na qual partilham uma cultura e de cuja relação derivam seus conhecimentos, valores, crenças e atitudes e, portanto, se faz necessário considerar, ainda, o papel de eventos mais amplos “sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária”.

Nos tempos atuais algumas profissões deixam de existir e outras surgem. Algumas não desaparecem, mas se transformam, constituindo novas características que vão de encontro às novas demandas da sociedade, como, por exemplo, a profissão de professor. Esse movimento

mostra o caráter dinâmico da profissão³² docente enquanto prática social. Zabalza (2004) diz que a identidade do professor (o que sente sobre o que é, sobre o que sabe; os livros que lê ou escreve; os colegas com quem se relaciona; os congressos que frequenta; as conversas profissionais que mantém, etc.) encontra-se alicerçada no âmbito da especialidade científica e não no conhecimento pedagógico e atividades docentes, assumindo esta, muitas vezes, como uma atividade periférica, desconsiderando a formação pedagógica como essencial para assumir a docência. O autor entende que um dos aspectos mais críticos dos professores universitários é ter “uma identidade profissional indefinida”, pois sua preparação para o exercício profissional esteve sempre orientada para o domínio científico, o que torna “difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência” (ZABALZA, 2004, p. 107).

Nesse contexto, não podemos desconsiderar o processo seletivo para a docência universitária cuja seleção valoriza as competências de pesquisa do candidato em detrimento das competências de ensino, alertado por Zabalza (2004, p. 127), como “uma das contradições subjacentes à identidade profissional dos professores universitários”, uma vez que na graduação não se formam pesquisadores, mas sim profissionais, fato que deveria ser levado em conta já no processo seletivo.

Dos autores citados acima, a grande maioria faz referência sobre ser o professor um profissional que se ajusta permanentemente a determinado projeto nacional. Nessa direção, consideramos pertinente a análise realizada por Lawn (2001, p. 118) sobre como são “fabricadas” as identidades profissionais docentes. De acordo com o autor, para compreender a identidade profissional docente se faz necessário considerar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, buscando compreender como os discursos políticos e a gestão das políticas educacionais contribuem na sua constituição.

Para o autor acima, o Estado, de acordo com seus objetivos em cada momento histórico, investe em um projeto identitário com normas e valores que são incorporados aos processos seletivos, concursos e na prática cotidiana dos professores. A constituição da identidade envolve o Estado, por meio de seus regulamentos, serviços, encontros políticos, programas de formação e que, normalmente, não há convergência entre os objetivos do Estado e os objetivos dos professores (LAWN, 2001).

³²De acordo com Lüdke e Boing (2004) não há consenso com relação ao conceito “profissão” quando associado ao termo docência. Entendem que, mesmo tomando como referência a discutível noção elaborada a partir das profissões liberais, o trabalho docente carece de inúmeros requisitos que lhe poderiam garantir o estatuto de profissão.

Considerando a análise apresentada por Pimenta e Anastasiou (2014, p. 189), a identidade “não é um dado imutável nem externo, mas se dá em processo, na construção do sujeito historicamente contextualizado”. A identidade docente é um processo que se constitui nos limites da existência social dos indivíduos, como expressam Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54). Esses autores sublinham que a identidade profissional dos docentes é entendida como construção social atravessada pelos múltiplos fatores que interagem entre si e que resultam em uma série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais fazem parte “suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão”.

4.3.3 Identidade profissional docente e representações sociais

A identidade profissional docente pode ser vista como uma construção social que envolve múltiplos fatores em permanente interação entre si. Movimento este que resulta numa série de representações que os docentes constroem de si e de suas funções, estabelecendo de forma consciente ou inconsciente, diversas negociações das quais fazem parte suas histórias de vida, as condições concretas de trabalho, o imaginário acerca dessa profissão, dentre outros, que por sua vez é marcado indelevelmente pelo desenvolvimento histórico da função docente (SILVA, 2009). Reconhecemos, com base em Silva (2009, p. 55), que o conceito de representação tem uma longa história, “o que lhe confere uma multiplicidade de significados”. Para a autora, a representação é uma forma de atribuição de sentido. Sendo assim, “a representação se liga à identidade e à diferença, já que a identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação, pois é graças a ela que elas passam a existir”. Ainda, de acordo com Silva (2009, p. 56), no que tange aos professores:

[...] a identidade se relaciona intimamente com as representações de importantes aspectos da função docente, tais como: diversas intervenções possíveis relativas ao plano educativo, valores e objetivos que são subjacentes à prática docente e múltiplos fatores contextuais que envolvem a função docente, especificamente a valorização do papel social atribuído ao professor. Sem cair num relativismo extremo, podemos afirmar que os professores, de acordo com o nível de ensino no qual lecionam e de acordo com o local no qual atuam, possuem representações diversas sobre o que é ser professor.

É fato que a constituição da identidade profissional inicia ainda no período de estudante e vai se consolidando na formação inicial e segue durante todo o exercício

profissional. Portanto, a identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, mas sim, é um movimento de construção e reconstrução que requer um processo individual e coletivo, “o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 18). A temática da identidade docente, na reflexão de Marcelo Garcia (2010, p. 19) se refere a:

[...] como os docentes vivem subjetivamente seu trabalho e a quais são os fatores básicos de satisfação e insatisfação. Também está relacionada com a diversidade de suas identidades profissionais e com a percepção do ofício por parte dos próprios docentes e pela sociedade na qual desenvolvem suas atividades. A identidade docente é tanto a experiência pessoal como o papel que lhe é reconhecido/atribuído numa dada sociedade. As identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais. [...] A identidade profissional docente se apresenta, pois, com uma dimensão comum a todos os docentes, e com uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho. Trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve.

Placo e Souza (2012) ao analisarem a relação entre identidade profissional de futuros professores e algumas representações sociais sobre a docência, afirmam que a identidade profissional do professor é resultado de sua história de vida, de formação, de suas expectativas, seus conhecimentos sobre sua própria prática. Lembram que “as representações sociais, assim como imagens, crenças e conceitos relacionados à profissão são elementos fundantes dessa constituição identitária” (PLACO; SOUZA, 2012, p. 18). Para as autoras a compreensão dos processos de atribuição e pertença na formação da identidade profissional, teoria formulada por Claude Dubar, quando associada à identificação das representações sociais ali presentes, pode levar a compreensão do papel da “negociação identitária que os professores e as instituições escolares realizam e que repercutem significativamente na formação da identidade profissional docente, tornando reconhecível, em suas práticas docentes, as marcas identitárias da profissão” (PLACO; SOUZA, 2012, p. 23). Ainda na compreensão das autoras, a teoria das Representações Sociais, criada por Serge Moscovici³³, na década de 1960 na França, apresenta-nos as representações sociais:

[...] como estruturas dinâmicas, interferentes nas relações e comportamentos dos sujeitos, permitindo-lhes compartilhar as realidades decorrentes de tais interações e comportamentos, fazendo com que as ideias decorrentes dessas experiências sejam reificadas e passem a servir de guia para futuros comportamentos dos sujeitos participantes dos grupos em que são compartilhadas. Assim, os sujeitos são

³³Para aqueles que têm interesse em conhecer mais sobre a teoria das representações sociais, acessar o livro: MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigação em psicologia social. Petropolis: Vozes, 2003.

construtores dessas representações, e ao mesmo tempo, seu comportamento é guiado por elas (PLACO; SOUZA, 2012, p. 23).

As representações sociais levam sujeito e objeto a se fundirem e se reinterpretarem nas interações sociais. São uma forma de conhecimento que orienta comportamento e comunicação dos sujeitos durante o processo de interação. Por outro lado, a teoria de Claude Dubar realça a importância do outro na constituição do nosso eu e, portanto, a constituição da identidade profissional é dependente do contexto social no qual se está inserido. Sendo assim, o que aproxima as duas teorias é a concepção de que não há dicotomia entre o individual e o social, e a constituição da identidade é um processo evolutivo e de interpretação de si mesmo dentro de um determinado contexto (PLACO; SOUZA, 2012).

Ao olharmos para o objeto desta pesquisa, a constituição identitária do professor universitário em início de carreira, precisamos considerá-lo a partir de múltiplos aspectos, relações e articulações que constituem a docência universitária num sistema ecológico, ou seja, a constituição da identidade profissional do professor pode “apresentar-se como um constructo de estrutura e dinâmica sistêmicas” (LOPES, 2007, p. 18). De acordo com Lopes (2007) a definição no que tange ao caráter do constructo se pauta nas abordagens de Willem Doise e de Urie Bronfenbrenner. Das abordagens referidas, a autora, a partir da primeira, trata do caráter ativo dos sujeitos e interativo das relações, bem como, a referência a um sistema de interações com diferentes níveis e a consideração de que, “a cada nível, a que correspondem especificidades importantes, todos os outros se fazem sentir”. Da segunda abordagem, a autora desenvolve a “ideia de ‘ambiente ecológico’, enquanto conjunto de estruturas encaixadas” (LOPES, 2007, p. 19).

Na visão de Lopes (2007, p. 19) a contribuição deste campo conceitual da identidade para pensar a profissão docente se dá, em especial, “pela articulação que permite entre macro e micro abordagens e do facto de se constituir como proposta de um esquema conceptual integrador, simultaneamente unificado e diferenciado, para pensar e fazer a docência num novo contexto”. Nessa perspectiva, a autora trata dos diferentes níveis que contribuem para a constituição da identidade do professor, sendo que, é possível observar relações dentro de cada nível desse sistema ecológico.

Com o intuito de explicar o termo “constructo ecológico”, Lopes (2007) propõe que a constituição da identidade profissional docente envolve três níveis: pessoal/individual (o professor), interpessoal (do pequeno grupo de trabalho) e organizacional (institucional, ou seja, a universidade).

O nível pessoal/individual representa o lugar da compreensão que se dá pela interpretação, sendo que, a construção da identidade é resultado da reflexão. No dizer de Lopes (2007) o professor procura encontrar uma identidade que confronte o conflito e gere consensos, por meio de uma dupla transação em que o sujeito conversa consigo mesmo como um outro:

Ao nível individual, persegue-se uma identidade (agência) capaz de se expor, de confrontar o conflito, de cooperar e de, por discussão e vontade, construir novos consensos. A esta identidade, de alto nível, acede-se através de uma dupla transação que se estabelece de si a si, como um outro (LOPES, 2007, p. 15).

Enquanto a identidade individual só é identificada na compreensão do outro, o nível interpessoal/pequeno grupo é o lugar da experiência significativa, pois o outro só passa a ter significado quando está próximo e compartilha espaços, tempos, projetos e ansiedades. De acordo com Lopes (2007, p. 15) para a construção de novas identidades, “o pequeno grupo funciona como “casulo protector”, fonte de estrutura, reconhecimento e troca”. Sendo assim, as “subjectividades podem expor-se (incluindo o sofrimento) e discutir-se sem correr riscos de negação do reconhecimento; exposição sincera, de um lado, e suporte afectivo e desafio cognitivo, pelo outro, articulação entre identidade querida e identidade oferecida”.

Ao nível organizacional/institucional o intuito é estabelecer novas normas e novas formas de organização do trabalho, viabilizando uma estrutura organizacional marcada pela partilha de sentimentos que engendre a construção de uma identidade coletiva. Na universidade, este nível é representado pelo “projecto educativo, construído por todos, sensato, e que dá a todos um lugar, um espaço de reconhecimento” (LOPES, 2007, p. 15).

De acordo com Lopes (2007) aos níveis individual, grupal e organizacional, identificados e caracterizados, associa-se o nível societal da construção de identidades profissionais. Nesse nível é que se torna visível os efeitos e impactos da ação docente na sociedade. Para a autora, “a construção de identidades profissionais docentes pode, então, apresentar-se como um constructo de estrutura e dinâmica sistemicas” (LOPES, 2007, p. 18). Ainda, segundo a autora, “a articulação entre micro e macro abordagens é, entretanto, uma das principais características dos estudos actuais sobre os processos de profissionalização e uma questão a que o estudo psicossocial das profissões pretende responder” (LOPES, 2007, p. 20).

Importa sublinhar que a ideia apresentada por Lopes (2007), com relação aos níveis que envolvem a constituição da identidade profissional docente, se vincula à abordagem ecológica, ou a “bioecologia do desenvolvimento humano”, concepção cunhada pelo pesquisador Urie Bronfenbrenner. Considerando a concepção desenvolvida por este autor,

destacamos que a interação do indivíduo (o professor) com os mais diversos ambientes é o que promove o desenvolvimento e define cada um como sujeito e profissional. De acordo com esta perspectiva teórica, o professor não se constitui profissionalmente de forma passiva, ou seja, tanto sofre as influências do ambiente, como exerce influências sobre este, se constituindo em termos identitários numa relação de reciprocidade.

Desse modo, o professor molda-se e cria o contexto, no tempo e no processo no qual está inserido. Urie Bronfenbrenner ao desenvolver sua teoria visualiza os contextos ecológicos como estruturas que se encaixam em diferentes níveis interconectados e mutuamente influentes. Se utiliza de metáforas para ilustrar os contextos de desenvolvimento, como, por exemplo, a imagem das bonecas russas para representar as principais estruturas do mapa ecológico que são: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema, considerados essenciais para o desenvolvimento do indivíduo e, portanto, para a constituição identitária.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), o microsistema compreende as relações estabelecidas entre a pessoa e o ambiente em que está inserido. O mesossistema representa a interação entre dois ou mais microsistemas. O exossistema envolve os ambientes em que a pessoa não se envolve diretamente, mas é influenciada pelos fatos que ocorrem nesses ambientes. Macrosistema está relacionado a eventos mais abrangentes, tais como: ideologias, valores, crenças, dentre outros, em escala global.

Esse diálogo breve sobre a abordagem ecológica, tem por intuito destacar sua importância, ainda que pouco desenvolvida aqui, para compreender a constituição da identidade profissional do professor universitário em início de carreira. Nessa perspectiva, o professor constitui sua identidade profissional a partir de relações interpessoais próximas e orgânicas que resulta do ambiente imediato, os microsistemas, por exemplo, o núcleo familiar e pessoas muito próximas. Também se constitui a partir das diferentes relações estabelecidas entre os ambientes locais e institucionais como a sala de aula, a sala que compartilha com os pares na instituição, espaços que frequenta com regularidade, o mesossistema. Faz parte desse movimento ambientes e contextos em que o professor não é um participante ativo, mas que ocorrem eventos que o influenciam, como espaços de reuniões, organizações, serviços públicos, sindicatos, políticas públicas, dentre outros, os exossistemas. E, por fim, a constituição identitária do professor também é resultado da cultura, crenças, valores, ideologias, os macrosistemas que engloba os demais níveis.

5 CONSTITUINDO-SE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: UM DIÁLOGO ENTRE TEORIA E DADOS EMPÍRICOS

A Sala de Aula para mim, portanto, é o meu desafio cotidiano porque ao mascaramento desejado, viso construir o desmascaramento possível; à reprodução exigida, oponho a fermentação já em desenvolvimento histórico e à ideologia hegemônica contraponho a visão de mundo que me parece interessar à maioria dos homens.
(SANFELICE, 1986, p. 93)

Neste capítulo apresentamos a caminhada de idas e vindas ao campo empírico; as análises, reflexões, interpretações e argumentações construídas a partir do que extraímos da empiria em diálogo com o campo teórico, chegando, por ora, ao fim dessa trajetória de investigação. Esse fim que também é começo para outras questões que vão emergir daqui e que instigarão outras aventuras investigativas. O diálogo com a empiria se mostra fundamental, uma vez que sem “engajamento empírico não há teoria” (THOMPSON, 1981, p. 49).

Com base nas entrevistas, que revelou as situações vividas e experienciadas pelos professores participantes, analisamos os dados com o intuito de se aproximar do objeto de estudo: a constituição identitária do professor universitário em início de carreira. Um exercício que não é fácil, afinal demanda análise, interpretação de dados revestidos de singularidades e subjetividades, estabelecendo uma relação dialética entre a particularidade e a totalidade. Uma atividade complexa, uma vez que a essência do fenômeno, de acordo com Duarte (2000, p. 1):

[...] na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato.

Assim, a seguir, apresentamos a análise empreendida, conduzindo o debate pelos eixos estabelecidos a priori: **Eixo 1** – Professor universitário em início de carreira; **Eixo 2** – Saberes e conhecimentos mobilizados para ensinar; **Eixo 3** – Fenômenos que constituem a identidade profissional do professor universitário em início de carreira; e, **Eixo 4** – Impactos dos projetos e políticas educacionais na constituição da identidade profissional.

5.1 PERFIL, DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E EXPECTATIVAS

Neste texto apresentamos os dados e análises do primeiro eixo, cujo movimento visa pensar a identidade profissional docente a partir do perfil dos sujeitos da pesquisa, os desafios

por eles enfrentados no início da carreira, as estratégias mobilizadas e as expectativas que nutrem com relação a profissão.

5.1.1 O perfil dos professores participantes da pesquisa

O perfil é composto por quatro professores, dois professores e duas professoras, com idades que variam entre 31 e 56 anos. Todos ingressaram na UFSC Blumenau entre os anos de 2017 e 2019, sendo que, até o momento da entrevista empírica (outubro, 2020) tinham menos de três anos de docência na instituição. No que tange à titulação todos são doutores e cursaram graduação e pós-graduação *stricto sensu* em universidade pública, nas mais distintas áreas de formação (Bacharelado em matemática, engenharia mecânica, engenharia de produção, Licenciatura e Bacharelado em química). No que tange aos participantes do terceiro eixo (coordenadores dos respectivos cursos dos professores participantes e um colega docente) que trata dos fenômenos que constituem a identidade profissional do professor universitário no início da carreira é composto por cinco professores e três professoras.

Os dados referentes ao perfil dos sujeitos participantes que estão em início de carreira evidenciam que são professores, em sua maioria, jovens e que ingressaram na UFSC Blumenau com pouca ou nenhuma experiência docente. Dois professores tiveram experiência breve como professores substitutos e dois apenas tinham vivências de estágios e monitorias durante o processo formativo (graduação e pós-graduação). Nesse sentido os dados apresentados corroboram a literatura que vem sinalizando que, via de regra, os professores que ingressam na docência universitária, sobretudo, com a efetivação do Reuni, são jovens e com pouca ou nada de experiência pregressa (FEIXAS, 2002; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

5.1.2 Desafios relativos ao início da carreira

Quando instigamos os professores a falarem sobre o apoio recebido da instituição nesse início da carreira observamos que as respostas são divergentes. O professor **PA** frisa que ao ingressar estabeleceu uma relação muito estreita com a direção, teve muito apoio e considera que isso foi um ponto muito importante para lidar com os desafios que são próprios da ação docente. Nas palavras da professora **PB** foi “*maravilhosamente*” bem recebido:

[...] todos muito prestativos, muito solidários, um grupo muito fechado, um conhecimento fantástico e procurando sempre auxiliar e se pondo à disposição para qualquer dificuldade que eu tivesse dentro das disciplinas que eu ia ministrar. Pessoal

da chefia, nada a declarar, pessoal fantástico, tudo que eu precisei até hoje dentro do campus da Universidade de Blumenau, desde a direção até os meus colegas, sempre fui atendido com agilidade e rapidez tremenda (PB).

Da mesma forma, a professora **PC** relata que foi muito bem recebida por colegas e também pelo Departamento. Por outro lado, a professora **PD** expressa que teve pouco contato com a instituição quando chegou, pois explicitaram minimamente os processos. Entretanto, apesar do professor **PB** ressaltar o quanto foi bem recebido e do apoio que teve sempre com muita rapidez, na sequência, manifesta que o maior desafio que enfrentou ao entrar na UFSC Blumenau foi compreender a organização da instituição, especialmente entender o funcionamento da esfera administrativa, o que segundo ele, fragilizou o desenvolvimento de suas atividades. Quando da entrevista já tinha se passado dois semestres de seu ingresso na instituição e o professor ainda enfrentava desafios nesse sentido, evidenciando certa morosidade para o acolhimento e apoio no que diz respeito às questões administrativas.

[...] O entender o sistema é que foi bem complicado[...] eu ainda tenho algumas dificuldades dentro do sistema, a questão do administrativo estou buscando ainda algumas explicações para poder entender e poder desenvolver melhor as minhas atividades (PB).

O professor **PB** também sublinha que muito do que pensava que tinha autonomia para fazer foi descobrindo com o passar dos dias, com as atividades cotidianas, que não, pois precisava de autorização até para desenvolver seus projetos de extensão:

[...] muitas das coisas que eu pensava que era simplesmente pegar e fazer eu tinha que passar por uma chefia, pedir aval da chefia para desenvolver, por exemplo, a questão dos projetos de extensão, que tem que ser cadastrado no sistema, tem que ter aprovação do coordenador de extensão, tem que ter aprovação da chefia de departamento. No Rio Grande do Sul não, a gente desenvolvia o projeto de pesquisa ou de extensão, simplesmente cadastrava no sistema e já saía fazendo, não precisava de aval de ninguém(PB).

A fala do professor demonstra a contradição vivida na prática docente, ao mesmo tempo que se atribui ao professor a autonomia do seu fazer docente, também se estabelece o controle, exigindo via normativas, o aval de superiores por meio de assinaturas, ou seja, as intencionalidades do professor passam pelo crivo de coordenações e chefias.

Nas falas dos professores constatamos que algumas dificuldades são comuns, por exemplo, os professores **PB** e **PD** manifestam que o maior desafio ao iniciar a carreira na instituição foi compreender os processos burocráticos. **PD** expressa dificuldade imensa para entender as plataformas, sobretudo o *Moodle* e toda a parte burocrática administrativa que cabe

ao professor para além de dar aulas. Nesse sentido, ressaltamos a importância do professor que está iniciando a carreira universitária ser orientado e acompanhado quando assume a função na instituição, como acontece com tantas outras profissões. Nesse sentido, Vaillant e Garcia (2012, p. 135) esclarecem que:

Se observarmos como as profissões incorporam e socializam os novos membros, nos daremos conta do grau de desenvolvimento e estruturação que têm essas profissões. Não é comum que um médico recém-egresso realize uma operação de transplante de coração. Nem, muito menos, que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício. Não se permite a um piloto com poucas horas de voo que comande um *Airbus* 380. Poderíamos dar mais exemplos que mostrariam que as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes, assegurando que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício. [...] O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis? Isso acontece, no entanto, no ensino.

A professora **PD** relata que quem a socorreu nas questões de ordem burocrática em um primeiro momento foi uma colega, que a recepcionou muito bem, preparando-a para assumir o cargo ocupado por ela de coordenadora de estágio. Frisa que este foi seu maior desafio *“isso foi bem difícil para mim porque ninguém sabia sobre e ninguém me orientava. Então eu tinha que a todo momento ligar para o setor responsável pra tirar dúvidas”* [...] *“você tem que buscar um aprendizado às vezes muito sozinha”*. Rocha (2006, p. 7) chama a atenção para a *“importância da mediação de uma política institucional que se comprometa com o apoio ao professor iniciante, a fim de ajudá-lo a acionar os seus diversos saberes e transformá-los em possibilidades para a sua prática profissional”*.

Diante do desabafo de **PD**, sobretudo quando menciona que, além da coordenação de estágios, quando assumiu a docência na instituição, a convidaram para integrar a comissão da curricularização da extensão, o que fez com que dedicasse tempo também a essa função, pois precisou ler muito sobre para compreender o processo e se envolver com a comissão. Questionamos se os cargos que assumiu no início da carreira foram um desejo ou uma imposição institucional, sua resposta foi:

[...] eu entendia que estava na instituição e que também tenho comprometimento com ela, mas, não era algo que eu queria pegar porque eu estava chegando, eu queria entender como a instituição funcionava, mas como não tinha pessoas para pegar aquele cargo, então eu peguei, visto que, eu achava que tinha um comprometimento. Então é uma mistura meio de algo imposto; não fui obrigado, mas, também não era algo que eu queria muito (PD).

Flores (1999) alerta para o quanto a atribuição de cargos ao professor que está em início da carreira vem corroborar o momento de desafios nesse período inicial e aumentar o choque da realidade.

Uma questão importante, destacada por todos os participantes, foi o apoio dos colegas. O professor **PA** relata que participou da seleção para ingressar como docente na UFSC Blumenau por convite de um amigo da época de doutorado que é professor nessa instituição. Desse modo, o ingresso foi tranquilo, uma vez que o colega o recebeu e auxiliou nas questões burocráticas e na relação com demais colegas do curso em que atua. **PA** nos disse que ao ingressar como efetivo, já estava familiarizado com a disciplina preparada, pois já estava na instituição como professor substituto³⁴, mesmo que, há poucos meses e, portanto, os desafios de um professor iniciante se deram quando entrou nessa condição de contrato temporário. Por isso, fez questão de falar dos desafios enfrentados ao assumir como professor substituto, o que no seu entendimento fazia mais sentido.

*Então, a dificuldade foi que eu nunca tinha dado aula, eu tive que aprender como montar uma disciplina do zero, precisei ter bastante ajuda dos colegas. A parte, assim, de relação com alunos de graduação já tinha considerando que nos anos de Mestrado e Doutorado praticamente todos os anos eu fui monitor de disciplina da graduação. Então eu já tinha o contato, já sabia conversar com eles, a maneira que eles aprendiam. Então essa parte foi mais tranquila. No que eu tive mais dificuldade foi para montar uma disciplina mesmo, montar uma ementa, organizar os conteúdos, preparar a aula, essa foi a parte mais complicada, mas, que fui me acostumando, [...] pedia o material para o colega que já tinha dado a disciplina para seguir, dar uma olhada, e ajudar em como montar a minha disciplina, isso foi importante (**PA**).*

Assim, retomando o discurso do professor **PA**, o desafio mais preponderante está relacionado com questões burocráticas, como sistematizar a aula e estabelecer prioridades. Por vezes, o fato de desconhecer totalmente o processo de organização da disciplina e da aula e, tentar sobreviver no espaço universitário, o professor em início da docência busca amparo nos pares. É um passo significativo, desde que, não se aceite como verdade absoluta todas as orientações repassadas.

Ao analisar os desafios da formação dos professores universitários, Zabalza (2004, p. 169) sublinha a importância de “ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais da ‘aprendizagem’, em vez de especialistas que conhecem bem o tema e sabem

³⁴Caracteriza o professor cuja contratação é por tempo determinado. A Lei nº 8745/93 Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do Art. 37 da Constituição Federal. A Portaria normativa nº 154/2019/GR orienta o processo seletivo para contratação de professores por tempo determinado para UFSC.

explicá-lo”, mas, que, quando precisam fazer enfrentamentos diante dos desafios próprios do campo da docência, do ensinar, não conseguem se amparar em conhecimentos específicos da área pedagógica para solucioná-los, simplesmente porque, em seus processos formativos, com raras exceções, não acessaram.

Com relação às aulas, o professor **PB** aponta como maior desafio dar aulas para turmas da 7ª etapa, uma vez que os estudantes não o conheciam. Ressalta que a ementa das disciplinas que ministrava não contribuía para estabelecer uma melhor relação com os estudantes. Muitas vezes, o fato de não conhecer de forma mais alargada os conhecimentos que envolvem o ato educativo leva o professor a responsabilizar outros sujeitos ou instâncias pelas suas fragilidades. Como adverte Saviani (1996, p. 145), educador é aquele que pratica a educação, contudo, precisa saber educar. Para o autor “quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. Em outros termos, ele precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação”.

A professora **PC** relata que o maior desafio no início da sua carreira foi a troca de disciplina sem ser avisada com tempo hábil para organizar sua aula:

[...] quando eu cheguei me falaram que eu teria disciplina X, então eu me preparei para aquela disciplina X, só que no dia em que eu cheguei me falaram: não, tua disciplina não vai mais ser a X, vai ser a Y” e eu tinha que entrar na sala de aula exatamente naquele momento. Eu cheguei na segunda-feira e então naquele dia às 10:30h eu tinha que dar aula na disciplina trocada, e não tinham me avisado da troca. Aquele foi meu maior desafio. Ao chegar me deparei com uma sala de aula diferente do que tinha vivenciado[...] sala de aula para mim representa 40 alunos, 50 alunos e quando eu entrei eram 4 alunos. Eu não estava preparada para dar aula para 4 alunos e ainda de uma disciplina trocada, então eu entrei em choque e ainda de uma disciplina que era muito difícil (PC).

PC sublinha que diante da troca de disciplina e da dificuldade de conduzir a aula convidou os estudantes para irem à biblioteca e então veio o segundo choque:

Levei mais um choque, porque na biblioteca não tinha nenhum livro sobre a disciplina. [...]Fiquem calmos, a gente vai chegar na próxima aula e vai estar tudo resolvido... esse foi meu maior desafio do semestre, porque a gente não tinha livros, não temos até hoje (PC).

Veenman (1988, p. 40) foi quem cunhou a expressão "choque da realidade" ou "choque da *praxis*" que representa nas palavras do autor "o colapso entre os ideais missionários elaborados durante a fase de formação e a crua e dura realidade da vida cotidiana da sala de aula". Cabe esclarecer que Huberman (2013) também aborda em seus estudos a expressão

acima. Ao refletir sobre a fala da professora com relação a sua entrada na sala de aula de forma abrupta e seu “choque da realidade” emergem muitas questões.

Primeira, ter que dar uma aula para a qual não preparou o conteúdo, pode ser desconfortável; é uma situação que também ocorre com professores com maior experiência. Contudo, de acordo com Vaillant e Garcia (2012, p. 123) os enfrentamentos, sejam de “gestão da disciplina na sala de aula, a motivação dos estudantes, a organização do trabalho em sala, a insuficiência de material, os problemas pessoais dos estudantes”, sempre são administrados com mais segurança por quem está há mais tempo na docência, enquanto os professores em início da profissão “experimentam os problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações” (VAILLANT; GARCIA, 2012, p. 123). A situação retratada pela professora **PC** corrobora o que a literatura mostra ser um dos grandes desafios verificados com professores, que estão no início da docência, é ter que assumir as mesmas responsabilidades que um professor experiente e, muitas vezes, isolado e sem apoio (HUBERMAN, 2013).

Quando a professora mostra o quanto ficou decepcionada por assumir uma turma com poucos estudantes, muito diferente da sua realidade que vivenciou com turmas de quarenta e até cinquenta estudantes, talvez, arriscamos dizer que é por desconhecer ou desconsiderar a luta histórica dos professores universitários no sentido de estabelecer um quantitativo de estudantes por turma que possibilite a qualidade da aula e não precarize ainda mais o trabalho docente. Cabe aqui, lembrar que no ano de 1980 a proporção era de sete estudantes para cada professor (BOSI, 2007). Afinal, o atendimento dos estudantes é para além da sala de aula, e nesse sentido o número de estudantes por docente reflete sobremaneira na qualidade do ensino. A relação quantitativa de estudantes de graduação para cada professor é um tema que suscita muitas análises.

Uma terceira questão diz respeito ao não conhecer o espaço ao qual estava adentrando. Assumi as aulas sem conhecer os setores da universidade, sobretudo a biblioteca, por ser um setor estratégico para o processo de ensino e aprendizagem. A fala da professora corrobora a reflexão desta pesquisadora, feita anteriormente, quando infere que a expansão das universidades, via Reuni, criou novos *campi* sem viabilizar o mínimo de infraestrutura.

A professora **PD** relata que ao ingressar na universidade como docente se deu conta de imediato que tinha uma visão equivocada das funções de professor, mesmo tendo passado pela pós-graduação:

[...] não sabia muito bem todas as funções do professor, então me assustei um pouco quando eu cheguei, porque eram muitas reuniões, muitas comissões, e acaba que você passa maior parte do tempo nisso do que dando aula, então eu tinha uma perspectiva mais assim da questão de aula e também não tinha tanta noção da questão de pesquisa e extensão (PD).

A fala da professora acima mostra que a pós-graduação prepara muito pouco para a docência e este é um grande desafio para o professor universitário que em determinado momento se percebe como ex-alunos da universidade para ver-se como professor. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79) este é o “desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para os quais os saberes da experiência não bastam”.

5.1.3 Estratégias mobilizadas

Nesse eixo as questões que dão o tom são: que estratégias são mobilizadas para o enfrentamento dos desafios e para qualificar as ações cotidianas e; as experiências de ensino vivenciadas enquanto estudante e que influenciam a atuação docente hoje.

Para o professor **PA**, uma estratégia que impactou positivamente a sua prática docente foi alcançar um ritmo adequado para conduzir a aula para que os estudantes se apropriem do conteúdo que socializa:

Eu acho que o mais importante que fui aprendendo com o tempo é o ritmo que eu dou a aula; quanto tempo tem que deixar a escrita na lousa para os alunos conseguirem acompanhar, mas com relação ao tempo que eu acho que foi importante, o tempo foi me dando um ritmo bom, pois acredito que os alunos entendem bem a disciplina. Acho que isso foi uma das coisas mais importantes (PA).

Administrar a disciplina para estar em consonância com o que rege o Projeto Pedagógico do curso e a ementa, delimitando um tempo que respeite o ritmo dos estudantes e promova a aprendizagem é, nas palavras de Tardif (2002), um verdadeiro desafio pedagógico. Outra estratégia apresentada por **PA** é que procura avaliar como seus professores organizavam e ministravam as aulas quando era estudante para, a partir dessas experiências, conduzir suas aulas conforme salienta no excerto abaixo:

Eu acho que com o tempo a gente começa a refletir um pouco melhor sobre o que eu considerava que era um professor que eu gostava e o que era um professor que eu não gostava de assistir a aula, e assim eu fui percebendo a maneira que seria melhor de dar aula. Então eu percebi que não gostava do tipo de professor que escrevia muito e falava pouco ou professor que falava muito e não escreveria nada e jogava as coisas muito abstratas; então fui tentando mesclar nesse sentido, de escrever e falar e fazer um negócio que eu achava que ficava melhor para o entendimento do aluno (PA).

A fala de **PA** quando diz que transpõe aquilo que lhe agradava como estudante no passado para suas turmas de estudantes no presente, demonstra ser defensor de que “ensinar é uma arte que se aprende na prática” (ZABALZA, 2004, p. 110). Desconsiderou ser a sala de aula composta por sujeitos heterogêneos, com singularidades, investindo em uma ação que, para ele professor, sujeito singular, foi exitosa. Cabe sublinhar que o professor em início de carreira foi estudante por, pelo menos, dezesseis anos, fato que lhe proporcionou o contato com muitas práticas pedagógicas e múltiplos métodos de ensino por parte de seus professores. Contudo, não significa que tais experiências vão lhe garantir um início com menos desafios ou que suas estratégias devem se pautar de forma acrítica nesses exemplos, por isso, muitas vezes, a experiência pregressa causa uma falsa segurança e que, certamente, fragiliza mais do que potencializa esse período inicial (FLORES, 1999).

O professor **PB** sublinha que para resolver a dificuldade que teve com turmas da 7ª fase, acionou um colega, e juntos, reformularam a ementa e, desse modo, conseguiu estreitar a relação com os estudantes. Na sequência, foi tornando a aula mais dinâmica, utilizando ferramentas lúdicas, por exemplo: “*como eu tenho bastante exemplos em vídeos e animações, [...] animação para mim é fantástico, a gente mostra o processo e eles (estudantes) entendem vendo aquela animação, eu mostro animações do processo*”.

A imediatividade da prática docente, em muitas situações, exige dos professores ações pontuais e urgentes, as quais o professor no início de carreira nem sempre sabe como conduzir e, portanto, buscar ajuda com os pares, pode ser significativo no momento de insegurança. **PB** também enfatiza que a experiência que adquiriu na indústria, onde trabalhou por 23 anos e os cursos preparatórios do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) proporcionaram uma experiência que contribui hoje para o exercício da docência, sobretudo na relação com os estudantes.

A partir do momento em que mostrei que tenho realmente conhecimento naquilo, os caras (estudantes) começaram a vir para o meu lado, porque na primeira e na segunda semana eles estavam bem fechados, tipo assim “estou acuado aqui, quem é esse cara que está aqui, o que ele quer falar de processo? [...] eu sou muito extrovertido e lá nos cursos de preparação que fiz no SENAI na parte de trainee e docente, existiam várias etapas que a gente tinha que quebrar o gelo. Eles dizem que o estudante fica atento durante 15, 20 minutos, depois tem que fazer algo para quebrar aquilo, dar um tempo para eles assimilarem e depois tu retornas com conteúdo, mas isso é questão de um minuto, um minuto e meio, no máximo dois minutos. Assim, tenho isso comigo, de fazer a parte de dramatização da aula, soltar alguma piada, fazer uma analogia do processo com alguma coisa para eles darem uma risada, descontrair e depois eu volto com o tema” (PB).

A fala acima evidencia que quando a formação específica por si só não possibilita ao professor resolver as questões de ensino mais complexas, ele, por vezes, pensa suas estratégias a partir da experiência pregressa de sua profissionalidade, como engenheiro, para lidar com os desafios que se apresentam na docência. Por outro lado, a sua crença faz com que os estudantes também acreditem que é bom profissional quem sabe fazer na prática.

De acordo com o professor **PB** a prática relatada acima era muito usual e com efeitos positivos enquanto professor de cursos técnicos, por isso utiliza agora na graduação, mas tem ciência que está em outro contexto e nesse processo de autoavaliação vai remodelando sua prática, *“agora eu estou reduzindo um pouco porque para o curso técnico vale muito isso, o estudante se dispersa muito, mas o pessoal (estudante) da graduação não se dispersa tanto e eu já percebi isso”*. Essa mudança, nas palavras do professor, é principalmente para *“não ficar sendo conhecido como o professor das piadas, o bobo da corte”*. **PB** aposta inicialmente em diferentes alternativas para enfrentar os desafios e qualificar a aula, embora muitas delas contribuam apenas para amenizar suas angústias. A fala de **PB** também demonstra que a reavaliação e interpretações das situações vivenciadas como docente, agora na universidade, o leva a perceber, na sua prática, o que faz sentido e o que não. Isso demonstra um passo importante para a sua ação docente, ou seja, o exercício permanente da autoavaliação, movimento que permite os ajustes necessários para conduzir o processo de ensino, seja para quem está iniciando ou não.

Outra estratégia mencionada por **PB** e que considera importante para o enfrentamento dos desafios iniciais é:

Na verdade, dentro de Tecnologias Ativas eu uso dramatização, [...] da sala de aula invertida, mas na forma de seminário, dou o tema para eles pesquisarem em casa e eles tem que me apresentar depois em forma de seminário, a questão do artigo técnico, questionários, eu procuro fazer o mínimo de provas possível e sim questionários porque daí eu vou acompanhando o desenvolvimento deles. Conforme os temas estão sendo abordados, eu vejo se realmente eles estão assimilando aquele conteúdo[...] lá na frente eu vou saber realmente se eles assimilaram o conteúdo ou não” [...]Joutra coisa que eu uso bastante são vídeos, já que eu não posso estar dentro da indústria com eles, mostrando, eu gosto muito de fazer visitas nas indústrias (PB).

Ao analisar as estratégias mobilizadas por **PB**, observamos que de certo modo o professor, apesar de ter mencionado que não teve disciplinas que contemplassem as teorias pedagógicas, apresenta na sua prática muitos elementos dessas teorias, mesmo que, muitas vezes, com uma apropriação fragmentada e distante do que a literatura apresenta, mas percebemos seu esforço para se aproximar de tais teorias. A nosso ver, essa proximidade pode estar atrelada ao investimento que o professor tem feito em processos formativos no *locus* do

trabalho, em outros espaços formais e informais buscando, assim, fortalecer o seu trabalho conforme nos relatou quando perguntamos se recebia apoio institucional. De acordo com **PB**:

[...] todos os cursos que a UFSC disponibiliza pra gente no Profor eu procuro acompanhar, e naquilo que eu tenho dificuldade procuro fazer os cursos, lembrando que tem alguns cursos que são obrigatórios e todos os obrigatórios eu já fiz, eu não preciso fazer mais nenhum obrigatório, mas tenho feito muito curso. Essa questão de apoio para poder desempenhar melhor a minha atividade em sala de aula, nisso eu não tenho do que me queixar da Universidade, eles disponibilizam muitos cursos, não faz quem não tem tempo, não se aprimora quem não tem vontade (PB).

A professora **PC** também ressalta que buscou se capacitar para fazer o enfrentamento dos desafios iniciais e cotidianos da docência, além disso, busca inovar suas aulas com atividades diversas e explicita: “sou uma pessoa inquieta, sempre estou buscando novas atividades, eu tenho sempre essas estratégias de estar buscando o novo. Todas as minhas disciplinas, todas as minhas aulas têm o mesmo conteúdo, mas a forma que eu as aplico em cada semestre são diferentes”. Nessa direção, Romanowski e Martins (2013, p. 13) sinalizam que muitos professores em início da profissão, mesmo inseguros, vão enfrentando os desafios do trabalho “consultando, pesquisando, testando, registrando as situações bem-sucedidas e conseguem se adaptar ao sistema”.

A professora **PD** enfatiza que diante dos desafios não hesita em pedir ajuda. Quando não sabe algo, busca ajuda com colegas, por exemplo, “na coordenação de estágios, ligava a todo momento, perguntava, questionava, lia os regimentos e também fazia cursos [...]”. A professora segue dizendo “acho que eu fui buscando através de cursos, através de leituras sobre, e pedindo ajuda aos colegas, eu acho que os colegas me ajudaram bastante nesse sentido”. Como salientam Papi e Martins (2010, p. 43), o início da carreira pode ser um período mais fácil ou mais difícil “dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional”.

Quando perguntamos ao professor **PB** que experiências vivenciou como estudante e que acredita que hoje influenciam as suas atividades docentes, expressou com satisfação, experiências positivas, sobretudo de seu orientador:

[...] eu tive professores maravilhosos, fantásticos. Vou pegar o meu orientador, [...], um cara fantástico, o peguei como orientador pela didática que tinha em sala, pelo conhecimento que apresentava para nós e por ser uma pessoa que estava sempre apoiando o estudante em qualquer que fosse a situação. Ele apoiava o estudante, e isso aí para mim é muito positivo (PB).

PB reitera que vê seu orientador como um exemplo a ser seguido e, por isso, muito dos seus entendimentos e ações se amparam na figura desse professor, como por exemplo, seu orientador sempre frisou que *“o estudante é um cliente e por isso precisa de apoio e por isso tenho que ser carismático, eu tenho que procurar resolver todos os problemas da melhor maneira possível”*. Ver o estudante como cliente, de certo modo, expressa uma visão mercantilista de educação. É um posicionamento que se alinha a uma universidade comprometida com a lógica do mercado. Cabe observar, considerando a fala do professor, que essa visão de estudante cliente advém do seu contexto de formação, realizada em universidade pública, da graduação à pós-graduação.

Ao longo do texto tratamos das políticas educacionais de cunho neoliberal que promovem a reestruturação da universidade pública numa perspectiva da mercadorização/mercantilização com ênfase na eficiência, na concorrência e na oferta de cursos de caráter aligeirado em forma de *fast-food* e, desse modo, *“quando a educação se torna mercadoria, a baixa qualidade formativa não somente é prioridade, como passa a ser uma necessidade”* (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 105). Nessa perspectiva, a educação se torna utilitarista e pragmática e acaba por se transformar em um negócio lucrativo, vista como *commodity*. O ensino passa a ser mercadoria e os estudantes são vistos como clientes e, assim, considerando a lógica de mercado em que a relação universidade e estudante se constitui numa relação cliente/fornecedor, surge a expressão popular: clientes têm sempre razão e precisam ter suas necessidades satisfeitas sempre. De acordo com Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 109) o estudante-cliente comparece à universidade *“negociando o seu tempo - e às vezes o seu próprio dinheiro ou aquele repassado pelo governo ao empresário - para formar-se um profissional”*.

De acordo com **PB**, muitas vezes este professor (o orientador) não conseguia *“vencer todo o conteúdo porque ele ficava tirando todas as dúvidas de um conteúdo por duas, três aulas”*. Por outro lado, **PB** relata que teve professores que nunca cumpriam com o que tinham acordado. Por exemplo, ao fazer uma pergunta que este professor não soubesse responder, dizia: *“isso eu não sei, te trago na semana que vem, e até hoje eu estou esperando a semana chegar, porque o cara (professor) nunca trouxe aquela dúvida que os colegas tinham ou que eu mesmo tinha para resolver”*.

Com relação às estratégias mobilizadas pela professora **PC**, especialmente, para enfrentar o desafio pela troca de disciplina, relata que simplesmente decidiu falar a verdade para os estudantes, assim se expressando: *“alunos, acabei de ter a notícia de que a disciplina foi trocada, eu estou aqui para dizer para vocês que a professora vai preparar o material, mas a gente vai na biblioteca para sabermos os livros que temos”*. Explicitou que os estudantes a

deixaram tranquila, conversaram e ela os convidou para irem à biblioteca. O que se percebe nessa situação é que a professora diante de um fato inesperado, agiu por um *insight*, buscando acertar e, pelo que expressa, acertou e estabeleceu uma relação de proximidade e confiança com os estudantes.

A professora **PC** expressa que ao concluir seus estudos fez opção pela docência pela influência de alguns professores que marcaram positivamente sua vida. Relatou que o pai era servidor de uma universidade e que ela sempre que possível o acompanhava e, foi nesse meio que conheceu uma professora de química que a levava para os laboratórios assistir aula e que a instigou a seguir a carreira docente:

[...] eu achava o máximo, ela vestida de jaleco, mexendo nos Laboratórios, aquilo me encantava, ela fazia aquelas aulas com muito amor e eu falava: nossa, quando eu crescer, quero ser igual a ela. Cada vez que eu chego na sala de aula e vejo um aluno com uma dificuldade de entender o conteúdo, eu sempre me lembro dela, porque ela tinha uma paciência de ensinar e de fazer o aluno entender, daquela parte de microbiológica, e da parte da Química, que ela ensinava com tanto carinho, às vezes ela explicava três, quatro vezes (PC).

Por outro lado, **PC** também relata que, no seu percurso de estudante, teve professores que a influenciaram para nunca agir igual, por exemplo um professor que “*mal explicava; ele era bem carrasco; por meio ponto me deixou de recuperação. Tive que estudar o conteúdo todo para fazer a recuperação. Fiz. Passei. Ele não explicava o conteúdo, explicava muito ruim. Então, eu me espelho nele para não ser aquele professor*”.

Sobre as experiências vivenciadas no tempo de estudante e que hoje influencia a docência, **PD** sublinha que o seu ingresso na docência foi motivado por uma professora. Lembra que quando entrou para a graduação:

[...] eu não queria ser professora, então entrei na perspectiva do bacharelado e aí depois comecei a ver que não gostava muito de trabalhar no laboratório, [...] então comecei a repensar o que eu ia fazer[...]. E aí teve a proposta do PIBID [...] e nesse momento tive uma professora que era sensacional[...] porque ela tinha uma perspectiva de ensino totalmente diferente [...] ela estava sempre buscando fazer algo diferente nas aulas dela, era bem carinhosa e querida com os alunos. Então, acho que me inspirou (PD).

A professora destaca a sua experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³⁵ como um momento importante e formativo, de aprendizados que influenciam e inspiram o seu ser professor, a sua constituição identitária.

³⁵ Cabe esclarecer que o PIBID foi um programa cujo propósito era promover a interação entre as IES e escolas de educação básica, fortalecendo a formação inicial de estudantes das licenciaturas ao promover uma aproximação

Ao refletirmos sobre os dados empíricos que tratam das estratégias, sinalizamos que os desafios iniciais e o choque da realidade vão sendo superados à medida que os professores percebem que algumas de suas práticas estão sendo exitosas, que, por sua vez, vão engendrando expectativas de mudança, de buscar cursos de formação que contribuam para essa travessia inicial e então se fortalecem profissionalmente. Nessa direção, entendemos que a caminhada no início da docência só se fortalece com políticas educacionais públicas voltadas para a formação do professor universitário.

Concluimos esta análise sobre as estratégias mobilizadas enfatizando que, muito embora se aproximar dos pares que estão há mais tempo, para o compartilhamento de experiências e utilizar os exemplos de docência, exitosos ou não, da época de estudante como elementos fundantes do seu exercício docente, sejam importantes para quem está iniciando, o ato de ensinar é tarefa complexa com alta exigência intelectual adquirida por meio de processo formativo consistente. Saviani (1996) argumenta que se faz necessário ter muita prudência para que os conhecimentos da área das ciências humanas se façam sempre presente, uma vez que são oriundos de pesquisas e que são fundamentais para a prática. Para o autor, a construção da profissionalidade docente só se efetiva com o movimento dialético entre teoria e prática.

5.1.4 Expectativas em relação à profissão

Buscamos entender nessa análise o que significa para os participantes ser um professor universitário e o que vislumbram com a carreira. As respostas evidenciam ainda quais razões foram determinantes para a escolha dessa profissão. As questões que orientaram a fala com os professores participantes são: O que é ser professor universitário e quais são as expectativas nutridas em relação à profissão?

Ao perguntarmos para o professor **PA** o que significa ser um professor universitário, este respondeu que, para ele, *“ser professor é passar toda a experiência que obteve para o aluno, porque a gente estuda muito, no mestrado e doutorado, são muitos anos de estudo, juntando uma experiência”*. O professor enfatiza que tal experiência não só no ensino, mas sobretudo, como fez doutorado, entende ser quase *“uma obrigação fazer pesquisa, para defender o doutorado, eu fiz uma tese, eu ganhei uma bolsa para escrever uma tese, para aprender a pesquisar, então para mim é muito importante que eu, como professor, passar esse conhecimento na forma de artigo científico para a comunidade acadêmica”*.

prática com o cotidiano das escolas. Foi instituído em 2009 e permaneceu ativo até 2018, sendo substituído pelo Programa de Residência Pedagógica, ação que integra a política nacional de Formação de professores.

Com relação às expectativas que nutre com relação à profissão, **PA** expressa um desejo muito grande de seguir como pesquisador, mas para isso precisa de apoio institucional e do governo, porque entende que com a exigência de um mínimo de 20 horas aula por semana é impossível pesquisar: “*então não é o que eu espero, eu espero que eu, como profissional, como professor, consiga fazer tanto pesquisa, como ensino e extensão. Então eu preciso ter esse tempo, não posso ser obrigado a só dar aula, essa é uma expectativa que eu tenho*”. A fala do professor nos remete a pesquisa realizada por Pimenta e Almeida (2011, p. 81) com professores de campos de saber diversos e relatam que aqueles com menos de nove anos de atuação expressam em suas falas, que se pudessem, diminuiriam a carga horária destinada ao ensino de graduação, pois acreditam que “são muito mais valorizados pela produção científica, em termos de publicações e participações em eventos e bancas, do que pela atuação docente propriamente dita”.

Diante da fala do professor **PA** manifestando o desejo de ampliar seu tempo destinado a pesquisa, pergunto se lhe fosse dada a oportunidade de escolher entre ensino e pesquisa, qual seria sua preferência. **PA** responde:

*Olha, acho que estou bem dividido, de verdade, não acho que me daria bem só pesquisando, não ficaria tão satisfeito só pesquisando e também não ficaria satisfeito só dando aula, acredito que eu preciso dos dois, é importante para mim, eu gosto da relação com o aluno, eu gosto de conversar com o aluno, mas também gosto de fazer a pesquisa (**PA**).*

Por certo, a docência não pode estar dissociada da pesquisa, uma complementa a outra e juntas contribuem para o fortalecimento do ensino ou para a aprendizagem. Nesse sentido cabe a reflexão de Severino (2002, p. 68) que discorre que o professor universitário precisa adotar uma postura de pesquisa “para ensinar adequadamente, assim como seu estudante precisa dessa postura para aprender bem o que lhe é ensinado”. Importa salientar que tanto a Constituição Federal de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, preconizam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que, muito embora, sejam dimensões com concepções distintas, na universidade, esse tripé constitui o eixo orientador para uma instituição socialmente responsável e comprometida com a investigação científica, produção e socialização do conhecimento.

Quando perguntamos ao professor **PB** sobre as expectativas que nutre com relação à profissão salientou que tem:

[...] uma expectativa dentro da UFSC, antes de passar o probatório eu quero estar em algum cargo de direção, seja de coordenação de alguma coisa; enfim, já sou coordenador de ensino, tá bom, também sou membro da equipe de sustentabilidade do campus. E, após eu passar o probatório eu quero estar num cargo de direção, ou vice diretor, ou diretor, ou coordenador de curso, um destes três cargos, e a médio prazo eu quero estar de reitor e a longo prazo quero ser Ministro da Educação, eu tenho o meu plano de carreira próprio[...], se a gente traçar um norte, a gente segue aquela linha e chega no nosso objetivo, mas a gente tem que ter um objetivo e o meu dentro da instituição é esse, de crescer, se desenvolver e chegar no maior patamar que eu puder dentro da Universidade(PB).

O professor **PB** expressa ainda que para ele ser um professor universitário é mais do que ser simplesmente um docente que socializa conhecimento. Precisa socializar experiência para estimular o estudante quanto ao “*futuro, seja na carreira profissional dentro de uma empresa, seja na área acadêmica como pesquisador ou docente, eu tenho que trazer um pouco dessa bagagem para apresentar para eles, para os estudantes terem já traçado o que eles vão fazer no futuro*”.

A professora **PC** menciona que escolheu ser professora por uma questão de realização pessoal e fala com certa paixão de sua profissão.

[...] eu estou aqui porque eu gosto dessa profissão. É uma profissão que eu escolhi porque eu gosto de ser professora, eu gosto de ensinar, eu gosto de estar com os alunos, eu gosto de passar os meus conhecimentos e eu gosto de aprender também, porque ser professor não é você só transmitir conhecimento, mas é você aprender também com os seus alunos e eu aprendo cada dia que eu passo ensinando. Então ser professor universitário para mim é isso, não é a questão do dinheiro, não é a questão do status, porque tem outros que estão por causa disso, para mim, ser professor universitário é realização e é isso, estar aprendendo a cada dia e se autoconhecendo, acho que é isso (PC).

Quanto às expectativas que nutre em relação à profissão de docente, **PC** diz que quer ter sucesso na carreira; considera uma profissão muito bonita e deseja que, principalmente as mulheres, ocupem mais espaços de destaque na academia. Também, faz um desabafo de que é uma profissão sofrida:

[...] principalmente agora, o quanto a gente está sofrendo, muitas vezes ela não é valorizada, todo mundo pensa que ser professor universitário, principalmente federal, é só ganhar dinheiro, é só estar ali, mas não é isso, ela é sofrida, é batalhada, todos os dias, a gente que tá vivenciando isso agora sabe o quanto ela tá sendo árdua, então que a gente continue se destacando e trabalhando (PC).

Para a professora **PD**, ser professor na educação superior “*vai muito além de dar aulas*”. Entende que se faz necessário envolver-se com as questões de pesquisa, de extensão, sobretudo, pensando na formação dos estudantes, e exemplifica: “*eu tento muito ao longo das*

minhas atividades de pesquisa e de extensão, trazer os alunos pra contribuir para a formação deles. Então talvez uma publicação, uma apresentação num congresso, porque eu vejo que isso faz muita diferença”.

Quanto às expectativas que nutre em relação à profissão, **PD** ressalta que *“o que eu espero lá na frente é tentar ter contribuído para o maior número possível de alunos[...] e inspirar o maior número de pessoas e contribuir para que a gente consiga formar mais professores porque é algo bem escasso, principalmente, professores da educação básica”*. **PD** conclui que a expectativa que a acompanha desde sempre é *“impactar o maior número de pessoas, aprender cada vez mais e auxiliar essas pessoas. Então eu espero me tornar cada vez mais um profissional melhor para estar contribuindo para esses alunos”*.

Pensar sobre o que é ser professor universitário e a expectativa com relação a esta profissão é um momento ímpar para provocar, nos professores participantes da pesquisa, uma autorreflexão sobre o que significa essa profissão e, mais, refletir sobre a relação consciente que cada um estabelece com o seu trabalho. Ressaltamos acima a fala de um professor que, ainda no início da carreira, fez um esforço imenso para superar os desafios, e se mostra motivado para assumir cargos administrativos, buscando, desse modo, ser reconhecido para galgar cargos de gestão, acumulando funções de docente, pesquisador e gestor. De certo modo um professor que se aproxima mais da gestão do que das questões de ensino. Por outro lado, professores que demonstraram interesse maior pelo ensino e encaram a gestão apenas como uma forma de contribuir com o sistema. Certamente, nesta perspectiva, o fato de estar iniciando na instituição o faz crer que não é de “bom tom” dizer não, afinal, precisa conquistar colegas e chefias, porque esta é uma concepção naturalizada no meio acadêmico e que tem raízes no processo produtivo da indústria.

É sabido que a universidade ao se vincular aos princípios neoliberais de competitividade e produtividade enfraquece as questões de ensino, uma vez que os mecanismos básicos de promover e se manter na carreira estão atrelados à produtividade científica. Nesse sentido, Zabalza (2004, p. 137) argumenta que não é só os professores que são avaliados:

[...] por critérios de produtividade que deixaram à margem a docência: o mesmo acontece com as próprias universidades, de modo geral, às quais também são aplicados critérios de produtividade relativos aos seus trabalhos (patentes, verbas por contratos e pesquisas, presença em foros científicos, etc). A consideração da docência como critério de importância institucional, porque avaliar sua qualidade é mais complexo, fica relegada a nível secundário.

Por certo, os desafios, as estratégias, como cada professor se vê e as perspectivas que nutre com relação a docência universitária fazem parte da constituição identitária de cada professor (Quadro 2).

Quadro 2 – Síntese das categorias referente ao eixo: Professor em início de carreira: desafios, estratégias e expectativas

DESAFIOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender os processos burocráticos; 2. Assumir cargos de coordenações e chefias; 3. Preparar a aula: elaboração da ementa e plano de ensino; 4. Dificuldade na relação com estudantes; 5. Ministrar aula para turmas finais do curso; 6. Falta de livros na biblioteca institucional que abordam os conteúdos a serem trabalhados em aula; 7. Ser convocada para ministrar disciplina sem tempo hábil para preparar conteúdo; 8. Não ter autonomia para desenvolver projetos de extensão.
ESTRATÉGIAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alcançar um ritmo adequado para conduzir a aula; 2. Se pautar nas experiências vivenciadas na época de estudante; 3. Solicitar auxílio dos pares; 4. Utilizar ferramentas lúdicas; 5. (Re)avaliar constantemente as ações com o intuito de promover mudanças; 6. Estreitar relações com os estudantes; 7. Investir em formação continuada.
PERSPECTIVAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguir como pesquisador; 2. Assumir cargos de gestão; 3. Ter sucesso como docente; 4. Contribuir para o processo formativo do maior número de estudantes possível.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5.2 SABERES E CONHECIMENTOS MOBILIZADOS PARA ENSINAR

Como já salientamos, a docência universitária é uma atividade complexa e que precisa ser olhada a partir de uma dimensão de totalidade. Nessa perspectiva, entendemos que o professor, para além de compreender e mobilizar os códigos e conceitos do campo científico de sua área, também, precisa acionar outros conhecimentos e saberes para que o ensinar responda às exigências de uma aprendizagem significativa. Desse modo, durante o processo da pesquisa empírica, buscamos saber que saberes e conhecimentos os professores participantes vêm mobilizando para ensinar. Movimento que analisamos, sistematizamos e apresentamos a seguir.

5.2.1 Saberes que ultrapassam o campo da especialidade

Iniciamos as reflexões nessa categoria de análise desvelando o que dizem os participantes sobre os saberes da docência, que ultrapassam o campo de especialidade, e que julgam necessário para fazer frente às situações de ensino.

O professor **PA** admite a importância de disciplinas de caráter pedagógico acessado nas licenciaturas, mas, em sua opinião, a experiência tem papel preponderante e determinante para uma boa aula como podemos observar na fala abaixo:

[...] acho que o que mais pesa mesmo é a experiência. São as coisas que você faz, por exemplo a mentoria que eu fiz, acho que isso pesa mais para mim como um professor e a maneira que eu vou dar a aula do que qualquer outra coisa. Comparando com meus colegas, que muitos fizeram licenciatura, eu não consigo ver aqui na universidade um peso muito grande na maneira que eu dou aula e na maneira que, por exemplo, quem fez licenciatura, que seria muito diferente, eu acredito realmente que são disciplinas importantes, essas da licenciatura, mas eu acredito que tem um peso maior no Ensino Básico do que na universidade, esse tipo de informação (PA).

Concordamos com **PA** que os saberes da experiência, oriundos da época de estudante, monitoria ou que emergem da prática cotidiana de professor, constituem-se em elementos importantes para enfrentar e resolver questões do seu trabalho, sobretudo, no início da carreira, quando a experiência do ofício representa, muitas vezes, a única referência para guiá-los. Contudo, é preciso ter o entendimento de que a experiência por si só não é suficiente e tão pouco se sobrepõe ao conhecimento da teoria educativa e seus fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos. Afinal, ministrar aula é sempre um ato intencional e, que para tal, exige se apropriar de teorias que embasam uma questão fundamental defendida por Cruz et al. (2013) que é o que, por que, para quem, quando e como ensinar. Ainda nessa direção, Cunha (2010a, p. 23) adverte que “saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado ‘aprender fazendo’”. Saberes, diz a autora “requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor”.

Ressaltamos a importância de uma íntima articulação entre teoria e prática - práxis para constituir e reelaborar os saberes pedagógicos e assim conferir-lhes estatuto epistemológico. Pimenta (2007) sublinha que os professores, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, normalmente encontram instrumentos para se interrogarem e alimentarem a sua prática. Seguimos o entendimento da autora de que “é aí que se produzem saberes pedagógicos na ação” (PIMENTA, 2007, p. 26). A autora também sinaliza que os

saberes sobre a educação e sobre a pedagogia por si só não geram os saberes pedagógicos. Esses saberes:

[...] só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas, os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil [...] é preciso conferir-lhes estatuto epistemológico (PIMENTA, 2007, p. 26-27).

Nessa direção, a nosso ver, os saberes e conhecimentos da docência se constituem em um movimento dialético – do saber científico para o saber da experiência e deste para o científico, seja na educação básica ou ensino superior. O depoimento acima do professor **PA**, de certo modo, evidencia que ainda persiste uma herança cultural de que as ciências exatas são legitimadoras do conhecimento o que, no dizer de Cunha (2006, p. 21), com esse entendimento o conteúdo específico ou mesmo da experiência conforme palavras de **PA**, assumem “um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico”, que são a base para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize de forma significativa.

Na concepção do professor **PB**, para além do conhecimento técnico, os saberes e conhecimento necessários para o processo de ensinar são os pedagógicos e o administrativos:

*Os saberes necessários além de ter o conhecimento técnico, um deles é a questão pedagógica, saber analisar os indivíduos que estão em sala de aula, isso eu tenho que saber muito bem, como interpretar o gestual de um estudante[...] o outro conhecimento além dessa parte pedagógica é a questão administrativa também, tenho que ser um bom docente, passar um bom conhecimento[...]então do meu ponto de vista são esses dois a mais, o pedagógico e administrativo (**PA**).*

Na fala que destacamos acima, **PB** demonstra ter ciência da importância dos saberes pedagógicos para o processo de ensino e salienta que este saber possibilita analisar e interpretar os gestos do estudante, o que pode ser, de certo modo, uma visão de senso comum da ciência pedagógica. Sinalizamos que o domínio dos saberes inerentes à ciência da educação deve ser para além de saber interpretar o comportamento dos estudantes. Trata-se de um conjunto de saberes e conhecimentos que contribuem para que o professor possa propiciar de forma significativa processos de ensino e aprendizagem em sala de aula e fora dela, assim como, o planejamento, organização curricular e processo de gestão.

A professora **PC** destaca em um primeiro momento como saberes necessários o “técnico e o pedagógico” e no seu entendimento:

[...] tem que ter também o psicológico, porque se você não está bem, se você não tem o autocontrole quando está numa sala de aula é muito difícil, porque os alunos ficam

te testando a todo momento, então não adianta ter a parte técnica, saber tudo sobre o seu conteúdo, se você não tem a parte psicológica (PC).

Destacamos que sim, o acesso aos conhecimentos da Psicologia Educacional, a articulação dos diferentes saberes, fortalece o processo de ensino e de aprendizagem. Soares e Cunha (2010, p. 26) fazem uma reflexão sobre os saberes dos professores universitários relacionado ao eixo pedagógico e destacam que, os saberes relacionados com a atuação em sala de aula nas suas múltiplas possibilidades, “pressupõem a condição do professor de ser o artífice, junto com os estudantes, de estratégias e procedimentos de ensino que favoreçam uma aprendizagem significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes”.

Ao falar sobre os saberes e conhecimentos mobilizados a professora **PD** inicia explicitando que ao olhar para seu processo formativo tem ciência da fragilidade de alguns conhecimentos da área pedagógica, pois foram abordados de forma muito incipiente. Silva (2018, p. 28) ressalta que para ser docente é imprescindível uma formação que permita a “construção de significados para a reflexão e a ação”. Seguindo, a autora lembra que “sem uma matriz teórica clara, dotada de significado e de conteúdos interpretativos, a capacidade para produzir reflexão é limitada”.

PD lembra também os momentos desafiadores da pandemia de covid-19 e a falta dos conhecimentos tecnológicos:

[...] tem algumas teorias pedagógicas que eu acho que me falta. A questão de conhecimentos tecnológicos, ainda mais agora a respeito de pandemia, a gente está tendo que aprender muita coisa e apesar da gente ter desenvolvido muita tecnologia, acho que, olhando para o nosso curso, a gente ainda não trabalha com muitas tecnologias. [...]Acho que esses conhecimentos tecnológicos me faltam (PD).

Outro saber mobilizado por **PD** é da psicologia educacional. A professora menciona a dificuldade dessa mobilização e se posiciona criticamente com relação aos conhecimentos adquiridos nessa área em seu processo formativo, ao mesmo tempo que menciona o esforço para acessá-los:

[...] eu tenho trabalhado recentemente com os alunos a discussão sobre emoções. Entendo que esse tipo de discussão também falta, faltou na minha formação e agora tenho buscado leituras porque acredito que esse conhecimento sobre as emoções que se evocam nesse ambiente escolar também faz parte desse conhecimento docente[...], então como desenvolver isso com os alunos, essas diferentes emoções, propiciar um ambiente agradável, como lidar com as diferentes emoções dos alunos (PD).

A professora traz uma questão importante, estabelecendo a relação da aprendizagem com aspectos emocionais do estudante. Sua fala nos conduz a reflexão de que promover a formação intelectual envolve o bem-estar emocional dos sujeitos envolvidos no processo (professores e estudantes).

A professora **PD** apresenta um desafio que diz respeito aos saberes relacionados à educação especial, demonstra a preocupação e também o desejo de acessar conhecimentos que possibilitem mobilizar esses saberes, caso necessário:

Tem ainda a perspectiva da Educação Especial, porque eu não tive Libras na minha formação agora que eu estou buscando, eu não tive uma disciplina de Educação Especial, então eu tenho muita limitação, por exemplo se chegassem alunos com alguma deficiência no ensino superior eu teria muitas dificuldades sabe, para receber esses alunos na questão da minha formação, porque eu não tive isso. Eu acho que é um pouquinho desses conhecimentos (PD).

Por certo, não acessar os conhecimentos relativos ao tema interferem diretamente na prática do professor que recebe estudantes com algum tipo de deficiência ou necessidades educacionais especiais e cuja intencionalidade é um ensino que dê oportunidade de desenvolvimento em igualdade de condições para todos seus estudantes.

Cabe lembrar que a partir de 2016, temos a Lei n. 13.409, que garante a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. É uma política de inclusão que representa um passo muito importante para estudantes que ao longo da história foram excluídos do espaço universitário, porém não basta inserir fisicamente o estudante, é imprescindível que se efetive políticas de formação, como expressa **PD**, para que os professores sintam-se preparados profissionalmente para ensinar a todos indistintamente.

5.2.2 O processo formativo x disciplinas das teorias pedagógicas

Buscamos aqui identificar se o professor universitário acessou disciplinas ligadas à dimensão pedagógica que, na concepção de Cunha (2010a, p. 20), “são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o constructo de sua formação inicial e/ou continuada”. Dubar (2005, p. 146) menciona a formação como central para a construção das identidades profissionais. De acordo com o autor, a formação “se tornou uma componente cada vez mais valorizada [...]. Se o emprego é cada vez mais fundamental para os processos identitários, a formação está ligada a ele de maneira cada vez mais estreita”. Assim,

perguntamos aos professores participantes da pesquisa se durante o processo formativo (graduação e pós-graduação) tiveram disciplinas que tratassem das teorias pedagógicas e para aqueles que não tiveram, se consideram que faz falta para o exercício da docência hoje.

Ao falar do seu percurso formativo, o professor **PA** nos diz que:

Nunca fiz uma disciplina de Educação Matemática. Quando eu converso com meus colegas ou com o feedback dos alunos eu não vejo que estou perdendo alguma coisa por não ter tido essas disciplinas, ou na maneira de dar aula, vejo que não tem muita diferença, então eu não sei sem fazer uma pesquisa por trás, se realmente influenciou não, na prática, pelo que eu vejo, diria que não, não faz diferença eu não ter tido essas disciplinas (PA).

Soares e Cunha (2010, p. 24) advertem que é muito difundido a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico “assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender”.

O professor **PB** reconhece a importância de um saber pedagógico para o ato de ensinar, e esclarece que embora em sua trajetória acadêmica cursou três disciplinas da área da educação, estas não proporcionaram uma formação significativa, sendo que, a formação proporcionada em curso preparatório para assumir a docência no ensino técnico foi o que de fato o fortaleceu para a docência.

No mestrado e no doutorado eu tive as disciplinas de Estágio de Docência, que na verdade não era bem um estágio, era só um relatório que preenchia, mas esse relatório é de uma aula que dava para o meu orientador, não era aquele estágio realmente que você passa o semestre inteiro dando aula. Considero que tive sorte porque entrei no sistema S no SENAI como docente do curso técnico, e ali sim tive uma bagagem pedagógica muito boa, pois fiz uma preparação de seis meses de um curso de Trainee Docente, toda uma preparação pedagógica e não só pedagógica, mas administrativa junto, [...]. No meu curso de graduação eu tive Metodologia de Ensino e tive uma outra disciplina que não me recordo o nome, mas que era voltada para essa parte pedagógica, mas foi uma pincelada muito por cima (PB).

A professora **PC** sublinha que em seu processo formativo, de graduação e pós-graduação não teve nenhuma disciplina que tratasse das teorias pedagógicas. Diante disso, perguntei se considerava que não ter frequentado disciplinas dessa área fazia falta para atuar na docência e a resposta foi “olha, se a gente tivesse ao menos uma disciplina que falasse, poderia ter ajudado um pouco mais, porque a engenharia, não vem para que a gente seja professor, a engenharia nos prepara para que a gente vá para a indústria”. Fiz a mesma pergunta ao professor **PA** que diverge da colega e foi enfático em dizer que, para ele, não ter cursado disciplinas das teorias pedagógicas não fez diferença, expressando que quando conversa com

os pares, sobretudo das licenciaturas, não vê em nenhum momento eles falando “*eu faço desse jeito porque eu li não sei quem lá na graduação e isso tá me ajudando*”. E acrescenta “*eu nunca vi ninguém falar isso, o que pesa na maneira que você vai dar a disciplina, é a experiência que você teve*”. É recorrente nas palavras de **PA** a sobreposição da experiência à teoria.

Assumimos com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 82, grifos do autor) que diante do desafio de construir a identidade de professor universitário e saber ensinar “*não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos*”. Afinal, as autoras salientam que os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 84-85).

Ainda no entendimento da professora **PC**:

[...] quando a gente vai ser professor começa a lembrar de como que o professor avaliou a gente, como o professor se comportava conosco, então a imagem, as nossas atitudes como professor é das atitudes que o professor fazia conosco em sala de aula[...] nós como engenheiros não temos uma formação de como ser professor, quando eu fui fazer essa minha especialização de Tecnologia em Educação eu pensei que eu ia ter técnicas para ser um professor, mas não, cheguei lá e fiquei estudando sobre teóricos, sobre metodologia e eu falei “tá e como é que eu vou ser professor?” eu só tive uma aula de oratória (PC).

A professora sinaliza o quanto não ter disciplinas que a preparassem para ser docente fez com que lançasse mão das experiências que vivenciou como estudante para dar a sua aula e de sua representação do que é ser professor. É importante observar que para suprir essa lacuna, busca cursos de curta duração na perspectiva de receber técnicas (receitas), como se ensinar fosse um movimento estático ou um ato mecânico.

Importa esclarecer que a teoria é necessária e fundamental, não como técnica para uma aplicação linear, mas para subsidiar a ação e reflexão do professor universitário sobre sua prática. Nesse sentido, Franco (2009, p. 14) observa que:

Essa concepção da Pedagogia como tecnologia é muito forte entre docentes brasileiros, dando sentido à concepção muito arraigada de que, os saberes pedagógicos deveriam ser receitas de como se dar aula; ou mesmo, orientações prescritivas do fazer prático, compreensíveis a partir da racionalidade técnica, que menospreza o sujeito ativo, inquiridor e renovador de suas circunstâncias.

A professora **PD** também explicita que não teve disciplinas que abordassem as teorias pedagógicas:

[...] tinha até uma disciplina como optativa, mas a gente só poderia escolher uma disciplina optativa do outro departamento da Faculdade de Educação, então acabei escolhendo disciplinas que estavam mais relacionadas com a nossa tese ou com a nossa dissertação, então acabava não pegando. É isso que eu vejo, depois você vai amadurecendo e vai percebendo a importância desse tipo de disciplina, então hoje eu sinto falta e, por exemplo, se tivesse uma formação aqui da instituição com essas teorias é algo que eu iria fazer pra tentar me aprimorar, então eu vejo que é algo que eu sinto falta (PD).

No relato da professora fica evidente o lugar marginal que ocupa as disciplinas de cunho pedagógico nos cursos de bacharelado, uma vez que, além de serem ofertadas de forma optativa, não despertam o interesse dos estudantes. Somente com o tempo, quando escolhem o caminho da docência é que percebem a sua importância, como lembra Anastasiou (2011, p. 65) com o tempo o professor percebe que “Ihe são exigidos saberes, comportamentos e atitudes que muitas vezes não foram objeto de estudo e sistematização em seus percursos anteriores”.

De uma forma geral, os professores participantes relatam não ter acessado em seus cursos de formação (graduação e pós-graduação) disciplinas que tratassem dos conhecimentos pedagógicos. Entretanto, reconhecem a necessidade da formação continuada e buscam investir na formação profissional, de forma solitária ou acessando cursos de curta duração.

Por certo, ensinar é um ato complexo, como já salientamos anteriormente, que exige saberes e conhecimentos que não se adquire em algumas horas de formação, com técnicas prescritivas, mas sim, em um processo formativo sistematizado e intencional, cujo propósito seja fornecer fundamentos no sentido de promover o desenvolvimento profissional. A realidade sobre a formação de professores no ensino superior no Brasil é apresentada por Mizukami (2002, p.151) ao dizer que a formação para a docência nesse nível é ainda um território que apresenta iniciativas tímidas” e que boa parte das poucas iniciativas “tem permanecido no âmbito das políticas institucionais de cada universidade”.

Nessa direção, Bazzo (2007) destaca que o envolvimento dos professores em processos formativos será diretamente proporcional ao estímulo institucional recebido. A autora ressalta que gestores (membros de conselhos superiores; pró-reitores e diretores; coordenadores de curso; chefias de departamento; etc.) precisam ter a clareza de que “a legislação por si só, embora possa (e deva) ajudar a construir e a valorizar uma cultura de formação pedagógica, terá dificuldade em realizar, por decreto ou mágica administrativa, processos efetivos de desinstalação de hábitos tão fortemente consolidados” (BAZZO, 2007, p. 195-196).

De acordo com Bazzo (2007, p. 203):

É fundamental, também, que os programas de formação pedagógica estejam inseridos em um projeto institucional mais amplo, cuja política e prática de gestão contemplem e superem ao mesmo tempo os movimentos isolados e pouco orgânicos. Dessa forma, criar-se-iam condições para que um novo contexto pudesse abrigar a cultura da formação pedagógica para os docentes da Universidade, contribuindo para que tais processos sejam entendidos em sua complexidade e múltiplas determinações. Além disso, seriam valorizados, instituindo-se, conseqüentemente, indicadores que os considerem em processos avaliativos e de progressão na carreira.

Queremos crer que ter um corpo docente que reconheça a importância da formação pedagógica implica em ter uma gestão institucional comprometida com esse movimento, dando suporte político e técnico, embora tenhamos ciência que só isso não é suficiente. Aproximamos-nos do entendimento da autora para dizer que a formação para a docência universitária requer políticas de estado que promovam de forma sistematizada e organicamente a formação de futuros docentes universitários.

5.2.3 O conhecimento das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação no processo de ensino e aprendizagem

Para finalizar a reflexão sobre os conhecimentos e saberes mobilizados para ensinar, perguntamos aos participantes, se incorporam o conhecimento elaborado das artes, da filosofia e da ciência da educação como ferramentas para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. O professor **PA** explicita que para ele filosofia e arte fazem parte da sua formação como pessoa, o que por consequência influencia no diálogo com os estudantes em sala de aula e na maneira que ministra o conteúdo. Ressalta que gosta:

[...] de ler bastante coisa de Ficção Científica, mas gosto de Ficção Científica com bastante política. Então, embora seja ficção, leio bastante coisa de política e filosofia dentro de livros, literatura mesmo. Isso acaba ajudando na maneira de eu pensar cada situação e é isso que vai influenciar na maneira que você vai atuar em sala de aula, então pelo menos pra mim influencia sim (PA).

De acordo com Severino (2001) precisamos entender a filosofia da educação como reflexão axiológica. Sua principal função é explicar os valores, principalmente éticos e políticos, que norteiam a prática educacional. Ainda, a partir do princípio da totalidade e da particularidade das várias ciências, cumpre o papel de descrever e debater a construção do objeto-educação, pelo sujeito. Nessa perspectiva, o autor esclarece que a filosofia da educação

“investe no esclarecimento das relações entre a produção do conhecimento e o processo da educação. Deve enfrentar um amplo espectro de questões: a natureza da subjetividade; o ato de ensino ou de aprendizagem; a efetividade da ciência da educação” (SEVERINO, 2001, p. 128).

O professor **PB** diz que incorpora os conhecimentos supracitados, dando ênfase para música e teatro, explicitando como inclui em sua prática:

*A questão de dramatização e teatralizar alguns pontos da aula, eu tenho gravados na memória a letra de aproximadamente três mil músicas, daí para fora[...] e muito do que os alunos falam em sala de aula eu ligo com algum tema de música e canto a música em sala de aula[...]. Outra coisa que eu gosto muito de fazer, é analogias com coisas do dia a dia[...] faço a parte teatral, eu faço a parte musica (**PB**).*

Cabe destacar que a arte e suas linguagens expressam a existência humana, e, por isso, está presente nas mais diversas formas de comunicação. Logo, a arte e o teatro fazem parte da cultura da humanidade e quando utilizada pelo professor de forma intencional para o ato de ensinar, para além do entretenimento, tem caráter educativo e é uma via que contribui para a promoção da aprendizagem. De acordo com Chagas (2022, p. 253) a arte é uma “atividade sensível que permite ao homem se afirmar sobre a realidade material por meio de exteriorização de suas forças essenciais”.

PB menciona ainda que utiliza a dramaturgia, a literatura e filmes que retratam o passado para promover a reflexão sobre o presente e o futuro. Pergunto se no seu entendimento isso contribui no processo de aprendizagem. Segue a resposta:

*Contribui bastante[...]pegando o exemplo do Chaplin, em Tempos Modernos, a gente o vê apertando as engrenagens e caindo dentro da máquina, passando pelas engrenagens na máquina e ele sai de lá apertando parafuso o tempo todo. Então esse visual impacta muito no conhecimento do estudante ver como era arcaico nossos sistemas e processos de fabricação e como já evoluiu [...]são várias coisas mostrando o que era e o que é hoje, os estudantes conseguem assimilar muito mais o conteúdo[...] eu acredito que essas tecnologias que eu uso e as formas que eu abordo o conteúdo auxiliam muito no aprendizado dos nossos estudantes (**PB**).*

A atitude do professor, de certo modo, rompe com o instituído na docência universitária, buscando superar a concepção de aula apenas expositiva. Nesse sentido, o professor percebe que contextualizar historicamente os processos representa um salto qualitativo em sua aula, sobretudo, no que tange a assimilação dos conteúdos. Quando o movimento didático mobiliza a literatura e filmes proporcionam o pensar e sentir o mundo das mais diversas formas o que, por consequência, torna a aprendizagem mais significativa. Afinal, a aula deve ser um espaço de criação, de ideias em movimento, em que ciência e arte podem e devem andar juntas. Vale resgatar a fala de Soares e Cunha (2010, p. 17) quando dizem que as

tecnologias de informação e comunicação impactam fortemente os processos educativos, tendo em vista que possibilita aos estudantes acessarem muitos conteúdos por conta própria e de forma atrativa, “o que desafia os professores da educação superior a aperfeiçoarem seus métodos de ensinar e a assumirem um papel menos transmissivo”. Exige, sobretudo, um processo de mediação voltado para facilitar a compreensão crítica acerca da avalanche de informações disponíveis no campo virtual.

O professor **PB** também cita os conhecimentos da filosofia, contudo, não explicita de que forma e com que intencionalidade:

[...] eu busco conhecimentos da Filosofia também, muita coisa de filosofia eu utilizo dentro dos processos que eu estou apresentando, eu faço esse link bastante com outras áreas que não somente a minha área específica. [...] também uso muito de dramaturgia, de literatura [...] (PB).

Ao ser provocada para falar sobre os conhecimentos e saberes que mobiliza para ensinar, sobretudo o das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação, a professora **PC** afirma que não incorpora tais conhecimentos e explica o porquê:

[...] infelizmente não, agora que eu aprendi a tal da teoria de Bloom, que eu estava estudando, que eu falei “nossa eu posso melhorar as minhas disciplinas” porque nunca tive contato com esses negócios, o quanto pode melhorar, porque a gente não tem nada [...]. Se a gente tivesse um preparatório, alguma coisa pedagógica, o quanto que as disciplinas seriam melhores na Engenharia, porque a gente é muito seco, essa é a palavra, a gente é muito seco nas disciplinas (PC).

A professora se mostra decepcionada com seu processo formativo ao mesmo tempo que tem ciência de que não ter acessado as teorias da ciência da educação enfraquecem sua atuação, e mais, busca esse conhecimento de forma solitária sem saber ao certo qual caminho percorrer para se apropriar de saberes que fundamentem e subsidiem o seu fazer docente, tornando-o mais leve, porém criativo e efetivo.

A professora **PD** lembra que são conhecimentos de áreas que não acessou no processo formativo o que por certo limita os debates que trazem as questões de química e da pedagogia. Na sequência declara que tem buscado os conhecimentos da filosofia da ciência.

Então as discussões que eu tenho de Filosofia na verdade é de filosofia da ciência que eu trabalho. Escuto alguns epistemólogos para trabalhar a visão de ciência, de como se entende a ciência, de como a ciência é construída, então nessa ideia a gente, talvez, tenta trabalhar um pouquinho a perspectiva de ciência, de como eles entendem a ciência, como eles vem o cientista na ideia de entender a ciência como uma construção humana, que não é neutra, não é linear (PD).

A filosofia, assim como a sociologia e as artes, são fundamentais para o esclarecimento que regem o funcionamento das sociedades. De acordo com Sanfelice (2022, p. 31) o sociólogo contribui no sentido de ampliação da consciência social, por sua vez, a filosofia “porque é constituída pela análise, reflexão e crítica”. O autor adverte que é um equívoco acreditar que as ciências que trazem resultados práticos podem prescindir da filosofia. Pelo contrário, “elas pressupõem a filosofia que ao tratar de questões fulcrais da humanidade (verdade, pensamento, métodos de conhecimento, relações entre teoria e práticas, correção e acúmulos de conhecimentos) alimenta o trabalho científico” (SANFELICE, 2022, p. 31).

Com relação às artes, **PD** diz que:

*[...] falta muito, mas eu tenho tentado trabalhar com os alunos, às vezes os alunos fazem algumas atividades que remetem muito de longe à Arte, mas por exemplo, eu já trabalhei na minha disciplina envolvendo saberes populares e química, o uso de poemas, então eles tinham que construir poemas. Também já trabalhei com a questão de história em quadrinhos então eles tinham que ilustrar, a escrita também, às vezes a escrita de um texto mais pessoal que remetia mais às suas vivências emocionais. Entendo que é isso, mas acho que ainda falta bastante, talvez por causa da minha própria vivência (**PD**).*

É sabido que no decorrer da formação acadêmica, sobretudo nas áreas mais de exatas, os conhecimentos que se prioriza são os que estão expressos na grade curricular, sendo que conhecimentos advindos das artes, da filosofia e das ciências da educação são minimizados ou até ausentes. Nessa perspectiva, Silva (2018) considera que precisamos superar um modelo de formação pautado apenas na racionalidade técnica, voltando-se a epistemologia da prática. De acordo com a autora, o professor, como sujeito histórico, necessita acessar elementos na formação, tanto teórica como epistemológica, que possa lhe conferir a “capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática” (SILVA, 2018, p. 46). Logo, como sinaliza a professora acima, por não ter vivenciado experiências nessa direção, até arrisca determinadas práticas mais sensíveis, humanizadas e que estimulem a criatividade do estudante, contudo, são tentativas tímidas, pois não se sente totalmente confiante.

Não há como refutar que os conhecimentos citados permitem aos estudantes conhecerem melhor o mundo, seus símbolos e códigos, assim como seus sistemas sociais, políticos e culturais, o que por consequência permite compreender com mais propriedade conceitos, teorias, fórmulas, etc. Na argumentação de Pimenta (2007, p. 10) não é possível educar, formar e ensinar apenas com o saber das áreas do conhecimento e o saber fazer. De acordo com a autora “faz-se necessário a contextualização de todos os atos, seus múltiplos

determinantes, a compreensão de que a singularidade das situações necessita de perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas, etc.”.

Salientamos que os professores participantes se referem aos saberes da experiência, da trajetória acadêmica de estudante e da atuação como docente, pautando-se, muitas vezes, em um saber fazer de forma intuitiva. Nessa perspectiva de análise, Tardif e Lessard (2007, p. 51) em seus estudos mostram que “quando se interrogam professores a respeito de suas próprias competências profissionais, é na maioria das vezes a essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, para justificar seu ‘saber ensinar’”.

Também se evidenciam nas falas dos participantes entendimento diferente com relação ao processo formativo. Para alguns a formação pedagógica é importante, enquanto outros não a valorizam tanto (Quadro 3).

Zabalza (2004, p. 110) ao falar da docência universitária mostra um caminho com duas concepções de formação. Uma visão não profissional do ensino, cuja ideia é de que, “ensinar é uma arte que se aprende com a prática”, ou seja, que de forma simplista se entende que ensinar se aprende ensinando, reproduzindo vivências anteriores. E, outra que pode ser caracterizada como profissional que considera o ato de ensinar como tarefa complexa, que requer conhecimentos específicos, que demanda ampla formação intelectual buscando constante atualização de novos conteúdos e metodologias didáticas. Isso não significa dizer que a prática não tem o seu papel ou que não aprendemos com ela. Como argumenta o autor supracitado “em todas as profissões, a prática constitui uma fonte de conhecimento; porém, é insuficiente” (ZABALZA, 2004, p. 110).

Uma questão que destacamos na fala dos professores se aproxima da reflexão de Behrens (1998, p. 58), que ao falar da formação pedagógica na docência universitária lembra que, normalmente, a ação docente “reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua formação. Em alguns casos, superam as dificuldades e tornam-se autodidatas em virtude do interesse e do entusiasmo que os envolve na docência”. Contudo, não se pautar nos conhecimentos pedagógicos fragiliza o exercício da docência uma vez que a teoria é necessária e fundamental, não para uma aplicação linear, mas para subsidiar a reflexão e a ação do professor.

Quadro 3 – Síntese dos saberes e conhecimentos mobilizados para ensinar, segundo os participantes da pesquisa

Saberes que ultrapassam o campo da especialidade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saberes da experiência 2. Saberes pedagógicos 3. Saberes administrativos 4. Saberes técnicos 5. Saberes Psicológicos 6. Saberes relacionados à educação especial
O processo formativo x disciplinas das teorias pedagógicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. De forma geral, os professores participantes não acessaram em seus cursos de formação (graduação e pós-graduação) disciplinas que abordassem os conhecimentos pedagógicos 2. Um professor menciona ter frequentado disciplina de estágio da docência e metodologia de ensino 3. O fato de não terem frequentado disciplinas de cunho pedagógico, a experiência pregressa, da época de estudante, passa a subsidiar as ações 4. Quase que a totalidade dos participantes reconhecem que o acesso às teorias pedagógicas contribuiria para o processo de ensino e aprendizagem
O conhecimento das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação no processo de ensino e aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Música, teatro, literatura e filmes 2. Filosofia da ciência 3. Poemas 4. História em quadrinhos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5.3 FENÔMENOS QUE CONSTITUEM A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM INÍCIO DA CARREIRA

Reiteramos que a constituição da identidade profissional, na concepção de Dubar (2005), se dá pelo entrelaçamento de dois aspectos indissociáveis: o individual e o social, o que requer dois processos heterogêneos: a identidade atribuída pelo outro, ou seja, o outro é que me define; e a identidade atribuída pelo próprio indivíduo, ou seja, a identidade para si. Sendo assim, no empenho de compreender como se constitui a identidade profissional dos professores universitários em início de carreira, buscamos nesta etapa da pesquisa, identificar como os participantes conceituam identidade profissional docente, as questões que marcaram a história de vida e que influencia a docência, como cada um se vê como professor, o que pensa sobre si e que professor é para os outros. Pensando, sobretudo, nas duas últimas questões, trazemos para a análise a fala dos professores colegas e coordenadores dos cursos.

5.3.1 Conceito de identidade profissional docente

Iniciamos perguntando aos professores participantes o que entendiam por identidade profissional docente. O professor **PA** conceitua identidade profissional docente como um processo que envolve as vivências familiares, sociais e culturais:

*Eu entendo que é algo pessoal de cada professor, a identidade é algo que vem da sua vida, de onde ele morou, pessoas que ele conheceu, os livros que ele leu, acho que é isso a identidade. Cada professor a vida vai direcionar para uma maneira de dar aula, de ser professor (**PA**).*

Vale salientar que sim a identidade profissional é pessoal, singular e complexa, mas é, também, ao mesmo tempo social, construída na relação com o outro, com grupos de pertença, de referência (DUBAR, 2005). De acordo com Dubar (2005) todas as identidades, mas sobretudo a profissional, se realizam a partir das relações sociais estabelecidas com os outros, através de suas trajetórias subjetivas.

O professor **PB** menciona três pilares como elementares na constituição da identidade profissional docente, a saber: os conhecimentos adquiridos nas vivências familiares, nas experiências profissionais e nos conhecimentos acadêmicos:

*A identidade profissional para mim só tem um segmento, como é que eu formei a minha identidade: com conhecimentos adquiridos com o passar do tempo. Seja ele pessoal, em casa, os conhecimentos transmitidos pelos meus avós, pais, irmãos, primos, enfim, é um conhecimento que eu trago, de vivência, o conhecimento adquirido nas empresas que eu trabalhei, nos nichos que eu trabalhei e daí agrega naquilo que eu tinha já de bagagem de casa e o conhecimento acadêmico, esses três pilares formam a minha identidade profissional (**PB**).*

Para a professora **PC** a identidade profissional docente se constitui a partir de atitudes positivas e:

*[...] tem que ter conhecimento, tem que ter disciplina, no meu ponto de vista tem que ter um pouco de afeto, tem que gostar dessa profissão e coragem também para enfrentar os obstáculos dessa profissão, desse dia a dia (**PC**).*

A professora **PD** conceitua identidade profissional como um processo individual, em permanente (re)estruturação:

[...] eu entendo que é um pouco quem eu sou enquanto professora então eu acho que essa identidade é bem individual, bem particular, e essa identidade eu acho que nunca está acabada, ela tá sempre sendo construída e pode ser modificada ao longo do tempo, porque a gente vai aprendendo coisas novas com as nossas vivências. Então eu já acho que ao longo do primeiro ano para o agora, o terceiro ano, eu já sou uma

pessoa diferente, eu já tenho uma identidade diferente. Eu vejo que é como você se constitui enquanto professor, então, quem eu sou como professor. Eu veria um pouco nessa perspectiva (PD).

5.3.2 Fatos sociais, políticos, econômicos influenciadores do ser professor universitário

Partimos do entendimento que a identidade profissional do professor se constitui em um processo que antecede o seu ingresso na docência, sofrendo influências de experiências sociais, culturais, políticas, econômicas e que leva em conta as circunstâncias nas mais diversas dimensões e contextos. Dubar (2005) ao tratar das identidades profissionais as define como processo socialmente reconhecido em que os indivíduos se identificam uns aos outros no campo do trabalho e das profissões. É a partir dessa reflexão que nos interessa saber que fatos sociais, políticos, econômicos e culturais marcaram a vida do professor participante e que este considera que influenciou na sua constituição identitária e na sua atuação como professor.

Ao rememorar sua história, o professor **PA** traz uma lembrança familiar positiva que influenciou sua escolha profissional, tornando-o um professor apaixonado pela área que escolheu:

Algo social que me marcou bastante é que a minha tia é professora de matemática, então foi algo que pesou bastante, não porque ela incentivou “você tem que ser matemático”, mas desde criança eu já conseguia olhar matemática de uma maneira diferente das outras pessoas, a beleza está nos olhos de quem vê, então isso influenciou muito na hora que eu escolhi fazer matemática (PA).

O professor **PB** destaca uma questão acadêmica ocorrida no período que frequentava a educação básica e que influencia as atividades docentes no presente. Considerando a teoria de Dubar (2005) essa questão representa a identidade adquirida - socialização primária-escola:

O que me marca também na questão social, na minha infância, eu via professores que cuidavam muito, zelavam muito pelo grupo e outros professores racistas, em que determinados alunos não tinham vez na sala dele. [...], eu tive uma professora, que era de uma determinada religião, nem sei qual era, e ela não gostava de quem escrevia com a mão canhota, [...] eu tenho marcas nos meus dedos de levar reguada na mão por escrever com a mão esquerda, ela pediu para minha mãe se ela podia me ensinar a escrever com a mão direita e minha mãe permitiu, só que ela não sabia que a professora ia bater em mim e a professora me dava reguada pra escrever com a mão direita, a minha caligrafia é horrível com a direita, mas eu escrevo com a direita (PB).

A professora **PC** faz referência à questão comportamental familiar e uma questão de envolvimento social que interferem na sua constituição como docente hoje. Importa dizer que,

na perspectiva de Dubar (2005), tal comportamento reflete uma identidade herdada - cultura de origem.

[...] eu sou bem autoritária, sou exigente e que é uma característica que vem de família, porque toda minha família é militar. Meu pai é militar reservista e eu tenho essa educação, mas devido a questão familiar de ser toda militar, então eu sou bem exigente, essa questão de eu ser toda pragmática, toda sistemática e estrategista [...]no primeiro dia de aula, os estudantes tem tudo no Moodle, todas as aulas, todos os trabalhos, todos os seminários, tudo que eles têm que fazer, o plano de ensino, já tá tudo lá, eles já têm tudo, já está tudo definido[...]isso é uma coisa minha por ser de família militar[...]e a questão da sociedade, eu não me importo com política, eu tenho uma visão e sou bem focada, é uma característica forte minha, então eu tenho esses dois lados (PC).

Entendemos que a educação não é neutra, é sempre um ato político e, nesse sentido, é fundamental que o professor se aproxime da dimensão política da educação, da mesma forma que é importante tratar de política, em seu sentido amplo, com os estudantes, obviamente, sem atrelar o debate às ideias partidárias. Paulo Freire, em seus estudos, sempre se posicionou claramente que a educação é um ato político e, portanto, a neutralidade não existe. Ao mesmo tempo que educação e política são coisas diferentes, também, são inseparáveis. Para Freire (2006, p. 172-173):

Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não apenas é irreal, mas perigosa. Pensar a educação independentemente do poder que a constitui, desgarrá-la da realidade concreta em que se forja, nos leva a uma das seguintes consequências. De um lado, reduzi-la a um mundo de valores e ideais abstratos, que o pedagogo constrói no interior de sua consciência, sem se quer perceber os condicionamentos que o fazem pensar assim; de outro, convertê-la num repertório de técnicas comportamentais. Ou ainda, tomar a educação como alavanca da transformação da realidade.

A professora **PD** ressalta em sua fala que o contexto em que se deu a sua formação, em um momento de um governo que investia mais na educação superior, a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, sobretudo, poder disfrutar de bolsa de estudos para pós-graduação e doutorado sanduíche contribuíram para a sua constituição identitária docente. Evidência que fatores de ordem social, político e cultural que marcaram sua trajetória acadêmica influencia na sua atuação docente.

[...] eu venho de uma família muito pobre então se eu não tivesse tido essas oportunidades eu não estaria onde eu estou [...]eu acho que isso impacta muito quem eu sou enquanto professora, porque eu tenho esse olhar mais atencioso para os alunos, na ideia de entender que os alunos são diferentes, eu sempre coloco isso [...]vejo que isso impacta muito quem eu sou enquanto professora, [...] na graduação foi uma comparação muito grande, uma competitividade muito grande, então eu

achava que eu era muito inferior às pessoas, isso me ajudou a ser um pouco mais empática junto aos meus alunos.[...] eu gostava de ensinar as pessoas, eu era muito dedicada na escola, meus colegas sempre pediram para mim explicações da matéria para que eles entendessem melhor. Então eu acho que isso já estava intrínseco em mim e depois que fui percebendo que eu tinha um, não vou dizer um dom, mas era algo que eu gostava bastante, que eu tinha afinidade, eu acho que é um pouco nessa perspectiva (PD).

De acordo com a professora a sua vulnerabilidade econômica quando frequentava a graduação e pós-graduação influenciaram na sua constituição identitária docente hoje e ressalta a importância das políticas públicas educacionais para a sua permanência na instituição. Cabe lembrar aqui do Reuni que criou condições para ampliação do acesso à educação superior. O PNAES contribui para a democratização do acesso e permanência na educação superior de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das universidades. É uma política que visa oferecer assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Também, é importante mencionar a internacionalização da educação superior e o papel do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como agência de fomento federal que concede bolsas de estudos para o exterior, sendo responsável por apoiar e avaliar periodicamente a Pós-Graduação brasileira. Portanto, é esse investimento em bolsas de estudos que viabiliza a mobilidade acadêmica de uma parcela de estudantes de mestrado e doutorado que, como afirmou a professora PD, sem esse recurso não teria se concretizado essa experiência, considerando os custos econômicos envolvidos.

A seguir apresentamos uma síntese do entendimento dos professores participantes sobre o conceito de identidade profissional docente e os fatores sociais, políticos e econômicos que influenciam a atividade docente na universidade.

Quadro 4 – Síntese sobre os fenômenos que constituem a identidade profissional do professor universitário em início de carreira

<p>Conceito de identidade profissional docente</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Envolve as vivências familiares, sociais e culturais; 2. Os conhecimentos adquiridos da vivências familiares, das experiências profissionais e os conhecimentos acadêmicos; 3. Se constitui a partir de atitudes positivas, conhecimento, afeto e coragem; 4. Um processo individual e em permanente (re)estruturação.
<p>Fatos sociais, políticos e econômicos influenciadores do ser professor universitário</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ter um familiar professor; 2. Experiência acadêmica positiva no período da educação básica o influenciou a ser professor;

	<p>3. Questão comportamental familiar e questões sociais;</p> <p>4. Fatores da vida social, cultural e políticas públicas educacionais.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5.3.3 Identidade para si e identidade para o outro

Com base na concepção de Dubar (2005) sobre a identidade para si e identidade para o outro, intencionamos saber como os participantes se veem como professores universitários, o que pensam sobre si mesmos e o que imaginam que os pares (colegas e coordenadores de curso) pensam a seu respeito. Nessa direção, a primeira análise se dá a partir das falas dos professores participantes quando perguntamos: como você se vê como professor universitário? O que pensa sobre si mesmo? E, que professor acredita que é para os outros (colegas e coordenadores dos cursos)?

Na concepção de si como professor universitário, o professor **PA** acredita ser pragmático, que organiza sua aula e segue com muito rigor suas proposições:

*A maneira que eu dou o curso acaba sendo uma maneira mais pragmática, não enrolando muito para falar, sendo um pouco mais direto, essa é minha imagem, sempre quando dou uma disciplina e uma ementa, sigo tudo que tem que seguir, bem quadrado, porque eu acho que a informação tem que ser dada, mas tem que ser encaixado para dar certo. Eu penso desse jeito. É a maneira que eu me imagino como professor (**PA**).*

Na relação com os estudantes **PA** se define como um professor flexível e tranquilo:

*Não sou rígido, sempre converso bem tranquilo, brincando bastante, não sou muito sério em sala de aula, sempre tento deixar a sala de aula um ambiente um pouco mais leve, não ficar aquele negócio onde todo mundo tem que ficar quietinho. Eu acho que tem que ser um ambiente pra se sentir mais à vontade, passar mais tranquilidade, sendo mais flexível mesmo (**PA**).*

PA acredita que os outros o veem como um profissional competente e referência para o grupo, considerando que o Departamento sempre o convoca para reuniões e tomadas de decisão, aceitando seus posicionamentos.

*Penso que eu sou um professor bem considerado pelo departamento, no sentido de que sempre quando tem que tomar uma decisão os colegas me perguntam. Acho que a minha opinião sempre é considerada em qualquer discussão. Na parte de ensino eu não sei falar muito bem como é que eles veem, porque eles não assistem minha aula (**PA**).*

Passando para a análise das falas do professor colega (PCA) e do coordenador do curso (CA) inferimos que, como o professor PA se vê e acredita que os outros o veem converge em muito com o que de fato eles pensam. O professor colega PCA sublinha que PA é bastante solidário e flexível com os estudantes, embora saiba estabelecer limites e ser exigente quando necessário.

[...] é um sujeito que tem o caminho de um bom diálogo com os colegas ou com os estudantes em sala de aula, parece bastante flexível no transcorrer da disciplina, então os combinados com os estudantes são, em geral, cumpridos e o combinado de avaliação está sempre disposto a reavaliar, datas, cronogramas, essas questões à medida que são necessárias podem ser reavaliadas[...] acho que é um colega que é flexível, que se apresenta como alguém que está preocupado com a sua ação docente. É fato também que ele sabe estabelecer bons limites, eu quero dizer o seguinte, é importante você como docente, saber estabelecer alguns limites, limites que evitem a sua sobrecarga, evitem que você esteja excessivamente disponível, excessivamente vulnerável às vontades do estudante, porque isso pode inclusive prejudicar a sua atuação como docente (PCA).

O professor colega PCA destaca que ao iniciar na carreira o professor PA era um colega que perguntava muito, mas que em um tempo bem breve passou a se posicionar sobre as mais diversas questões e passou a apresentar opiniões próprias evoluindo de um professor que buscava se amparar nos colegas para um que contribui com os debates.

[...] desde quando ele entrou na universidade teve um processo de construção de uma Independência, toda essa fala que eu estou fazendo é para justificar isso, eu acho que houve um processo de construção de uma Independência em que ele passa de um sujeito que recorria bastante aos colegas para buscar informações, buscar dicas e sugestões, para um sujeito que se coloca ao debate. [...] Como colega docente, especialmente dentro do departamento, ele se coloca como um sujeito que tem as suas opiniões, já faz uma leitura da estrutura do campus, e quais são os posicionamentos que cabem ao departamento (PCA).

PCA fala ainda do comprometimento de PA com as questões burocráticas usuais da prática docente, como entrega de plano de ensino, cumprimento das ementas de disciplinas, de conteúdos programáticos, respeitando, sobretudo a concepção expressa no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Destaca o potencial do colega para identificar as fragilidades do curso e propor modificações:

[...] ele consegue apontar deficiências nos cursos, ele aponta características que poderiam ser modificadas em disciplinas que existe no nosso curso e poderiam ser alteradas e poderiam favorecer o diálogo com outras disciplinas. [...] Então avalio que do ponto de vista de uma organização didático-pedagógica já identifico elementos de que ele dá conta do desenvolvimento das disciplinas, considerando as informações necessárias. Ele consegue compreender a natureza da disciplina e os objetivos dela e a partir das informações que são recebidas, estruturar um curso,

elaborar um plano de ensino, mesmo que não tenha todas as informações necessárias (PCA).

O coordenador **CA** ao falar da atuação docente do professor **PA**, o vê como um colega acessível, que enfrenta os desafios com serenidade, entretanto, pela fala de **PA** no Departamento, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, em muitos momentos, atribui aos estudantes a responsabilidade da aprendizagem. **CA** sinaliza que não tem um entendimento muito claro sobre a atuação profissional de **PA**, afinal, como nunca assistiu suas aulas, seu posicionamento é muito mais pelos relatos dos estudantes e nesse sentido esclarece que:

[...] ele (PA) é um professor acessível, que tem o domínio do conteúdo, isso sempre foi expressado, e nunca tive nenhuma reclamação no sentido de não cumprir horários, não cumprir compromissos que estabeleceu com a turma e etc., então nada de reclamação a respeito do profissionalismo dele, de cumprir certas atividades, isso nunca me chegou ao conhecimento.[...] fiquei pensando nessa questão do profissional e eu talvez até caracterizaria assim: que é um professor que é um pouco invisível, no sentido de que ele cumpre o papel dele de uma maneira satisfatória e ao mesmo tempo, não tem problemas, mas, também não se destaca[...]talvez eu não tenha nem tantas informações porque realmente ele faz de maneira adequada, mas, também não se destaca, não é um professor que a gente saiba de tudo que está acontecendo, então é isso, me parece que do ponto de vista de plano de ensino ele estabelece claramente para os estudantes e os estudantes cumprem de maneira satisfatória (CA).

Ao olhar para si o professor **PB** manifesta o desejo de evoluir profissionalmente e por isso reconhece a necessidade de uma formação continuada. Também aponta que diante certas indecisões quanto as estratégias de ensino mais adequado, busca com professores mais experientes embasamento para sua ação:

Eu me vejo em evolução, um cara que está buscando evoluir, um cara que tá buscando adquirir mais conhecimento em outras áreas, para facilitar e melhorar as minhas aulas, a metodologia que eu utilizo em sala de aula, busco assimilar esses conhecimentos e quando eu não assimilo muito bem, eu busco com algum colega para me explicar melhor aquele fato para poder ter um embasamento melhor para poder apresentar, então eu me vejo como um professor em evolução, que ainda não atingiu o limite evolutivo (PB).

Em sua análise, **PB** diz que os outros o enxergam como um sujeito que não sabe tudo, que fala a verdade e é sempre sincero em suas colocações. Acredita que os estudantes o veem como um professor sincero e que está em evolução, sobretudo pelo seu comportamento em sala de aula: “se eu não sei a resposta de alguma pergunta que eles fazem, eu sou honesto o suficiente para dizer ‘pessoal eu não sei’”. Acredita que o veem:

[...] como um cara que tem muito conhecimento na área, e isso eu não posso negar, procuro ser o melhor [...] me veem como uma pessoa flexível, uma pessoa que está sempre disposta a auxiliar e isso eu trago de casa, meus pais me ensinaram que a gente nunca deixa ninguém na mão [...] me enxergam como um cara pronto, disposto a auxiliar, alguém que eles podem contar sempre, o que pedirem eu faço a hora que for, e se tiver dentro do meu alcance, se eu disser que não tem como fazer, eu não vou fazer, eu só vou fazer aquilo que eu sei que tá dentro do meu limite e que eu posso atendê-los de pronto (PB).

O professor colega **PCB** ao olhar para o professor **PB**, faz a seguinte narrativa:

[...] ele é uma pessoa muito comunicativa, é muito responsável, com os alunos ele é até brincalhão, ele canta durante a aula, eu já dei aula do lado da sala dele, [...]ele tem o dom de deixar a aula séria mesmo brincando, e não tem nenhuma reclamação dele (PBC).

E segue:

Eu vejo o PB como uma pessoa muito responsável, ele é bastante sério e tem a necessidade de relacionamento, ele precisa se relacionar com as outras pessoas, com os seus colegas e com os próprios alunos e eu achei incrível que ele transita muito bem no nosso departamento [...], ele tem essa necessidade, de comunicação, de relacionamento, ele consegue lidar com os colegas e também muito bem com os alunos e com as tarefas que a instituição espera dele [...], então profissionalmente, ele tem dado conta do recado (PCB).

O coordenador **CB** também olha para o professor **PB** como um professor extrovertido, que sente muita necessidade de interagir com os pares e tem uma relação muito próxima com os estudantes. Também salienta sua dedicação em assumir funções administrativas na instituição:

Ele é muito empenhado, em tudo que ele faz, você percebe que ele tem gosto de fazer bem feito, ele procura informação [...]acho que ele é um excelente profissional. Na parte administrativa, que é o que eu acompanho mais, não posso falar nada, ele se lança à frente para assumir desafios, por exemplo, nessa questão da coordenação pedagógica, de fazer a organização dos recursos de sala de aula, professores, horários e tal, que é um problema sério, é algo difícil e desgastante, ele encara, busca solução e interage com as pessoas [...] Ele se movimenta, ele vai atrás das coisas e isso é importante, ele é bem proativo. E na docência, eu não estive na sala de aula, mas a minha impressão é essa das conversas que a gente teve, de estar com os alunos, ele convida os alunos para o laboratório, ele se mostra bem próximo dos alunos e é proativo, é isso que eu percebo (CB).

CB enfatiza que um ponto positivo que merece destaque com relação a **PB** é sua forma de se relacionar e o quanto é extrovertido e pontua que não consegue ver nada de negativo em sua prática docente.

A professora **PC** se percebe como uma professora que vem empreendendo esforços para se constituir docente nesse início de trajetória profissional. Inicia sua fala demonstrando que tem ciência de suas limitações e do empenho para se manter atualizada e atualizar seus estudantes, e, que quando olha para o seu comprometimento e movimento realizado em sala de aula acredita ser uma boa professora, mas reconhece seu inacabamento:

[...] eu sou uma professora mediana, não sou 100% porque ainda tenho muitas características que posso melhorar, [...] eu sempre tento ser o melhor que eu posso, tento sempre fazer melhor, trazer materiais novos, tento trazer atualidades nas disciplinas, sempre tento deixar eles informados principalmente nas minhas disciplinas que sempre tem legislações e mexem com isso, então o que muda nelas eu trago, me considero uma boa professora, mas ainda tenho muitas coisas em que posso ser melhor (PC).

Ao ser indagada sobre como acredita que os outros a veem como professora, respondeu de forma muito sucinta “olha não reclamaram para mim, aí eu acredito que me veem como uma boa professora” (PC).

O professor colega **PCC** ao falar sobre a professora **PC** faz questão de ressaltar que é visível sua preferência pela pesquisa em detrimento da docência, mas explica que mantém uma boa relação com os estudantes e é acessível:

A vejo muito esforçada, recebeu vários prêmios, tenta destacar o campus no que ela pode, já têm orientações, em todos os eixos eu acho que a PC se dá bem, claro que, ela sempre me diz, ela prefere a pesquisa, se ela fosse escolher, cada professor tem seu perfil, mas a gente é avaliado em todas as dimensões [...] Eu vejo que ela tá sempre cercada de estudantes, tanto no CTI, quanto em sala, sempre tem alguém atrás dela, é uma pessoa bem acessível, acho que isso que é legal. [...] A PC tenta usar diversas metodologias, então isso também faz diferença, aula gravada, e pela experiência prática dela também, não se nega para nada [...], ela é organizada, ela fala alto, ela tem uma boa relação com os alunos, ela passa o material bem, o conteúdo e ela consegue usar diversas metodologias, é um equilíbrio (PCC).

Quando ao coordenador **CC**, este ao olhar para a professora **PC**, destaca seu engajamento enquanto profissional, salientando o envolvimento e êxito em pesquisas:

[...] veio realmente com muita vontade de trabalhar, tanto que ela segue com algumas atividades em Florianópolis e atividades em Blumenau [...] vejo ela muito bem integrada com alunos, tanto que ela já foi orientadora de TCC, ela já foi supervisora de estágio, então ela é uma professora que tem uma interação muito boa com os alunos [...] um dos grandes exemplos é a grande participação dela em atividades de pesquisa e de extensão, ela faz parte de várias pesquisas e todos os eventos, seminários, congressos da área, a PC sempre está presente, então ela é uma profissional muito séria e muito ativa, vejo ela dessa forma (CC).

CC destaca inúmeras qualidades de PC, como por exemplo, capacidade de organização da aula: “*ela consegue se organizar muito bem no sentido de realmente ter um início, meio e fim e de dar conta do seu conteúdo e apresentar isso tudo muito tranquilamente*”.

A professora **PD** expressa ter ciência de suas limitações, ao mesmo tempo, faz referência à necessidade de aprender o ofício da docência, de se desenvolver profissionalmente. A professora revela que a insegurança permeia a sua prática nesse início da carreira, sentimento que a leva se comparar com colegas que estão há mais tempo na profissão:

Como professora, bom, eu acho que ainda tenho muito o que aprender, quando eu entrei aqui eu tive um grande conflito, na ideia de achar que as outras pessoas eram muito superiores a mim, só que aí depois eu fui entendendo que não era justo essa comparação com pessoas que às vezes já estavam há cinco anos, pessoas que já vinham de outro local, já davam aulas há muito tempo, então a gente acaba fazendo essa comparação, e aí eu fui entendendo que aos poucos eu vou melhorando e vou aprendendo sobre, mas eu tenho uma cobrança muito assim, então eu acho que eu tenho que aprender muito ainda, estou muito a desejar em questões da docência (PD).

Cabe lembrar, que insegurança, ansiedade e medo são sentimentos que alguns professores nutrem no início da carreira. Sentimentos que se percebe na fala de **PD**, ao mesmo tempo que expressa estar superando, demonstrando sentimentos positivos. Autores com Tardif (2002) e Marcelo Garcia (1999) lembram que é comum professores em início da carreira se compararem a colegas mais experientes e, desse modo, sentirem-se inseguros, com falta de confiança em si próprios. De acordo com os autores, o professor iniciante busca constantemente estabelecer uma identidade profissional, que via de regra, é reconhecida pelos colegas somente com o passar do tempo.

Ao falar de si, a professora **PD** salienta seu compromisso com o processo de aprendizagem e o ensino:

Eu tenho um comprometimento muito grande com os alunos e com a docência. Eu vejo que o meu comprometimento é até maior do que a pesquisa e extensão, é algo que a gente vê que não é tão comum, então por exemplo, as pessoas se veem muito como pesquisador e depois professor, eu me vejo como professor e depois pesquisadora. Eu me vejo como uma professora muito comprometida com os meus alunos, eu olho muito para eles para pensar as aulas, então tento fazer coisas diferentes. Me sinto muito bem quando saio de uma aula e vejo que os alunos entenderam, eu me sinto muito bem quando os alunos conseguem fazer as atividades. [...] Então eu me vejo como uma profissional (PD).

Na compreensão de **PD** os estudantes têm contribuído muito para sua constituição identitária profissional, ao ensinar aprende muito com eles e, portanto, sua fragilidade não está

nas atividades de ensino em si, mas sim, compreender as questões burocráticas, o funcionamento da universidade:

[...] sou uma professora que não me acho detentora do conhecimento. Falo com eles(estudantes) que aprendo muito com eles, e tenho aprendido mesmo, eles tem auxiliado muito na constituição da minha identidade docente, a cada turma que eu vou vivenciando eu vou aprendendo algo diferente, então eu vejo que eu tenho que aprender muito em relação, na verdade, a questões burocráticas e de funcionamento da instituição, mas em relação à docência eu tenho um comprometimento e claro, a gente tem que sempre estar aprendendo mas eu eu vou ser sincera, eu gosto de quem eu sou enquanto professora [...] acho que tenho essas limitações de conteúdos, então eu gosto de buscar aprendizado também, só que eu tenho que aprender muito em relação ao funcionamento da Universidade, como acontece, como as coisas funcionam, acho que um pouco nesse sentido (PD).

Ao perguntarmos para **PD** como pensa que os outros a veem como docente, responde, “eles não sabem muito como é minha prática docente, mas enquanto profissional, eu tento sempre auxiliar no que é possível, então acho que eu sou uma pessoa prestativa”. Exemplifica dizendo que ao ser convidada para assumir cargos de gestão, não diz não, aceita.

[...] estou sempre solícita para ajudar, eu acho que eles não têm esse problema e precisando conversar eu estou sempre aberta ao diálogo[...], então eu acredito que assim, se fosse perguntar para os meus pares, eu acho que eles iriam falar um pouco nesse sentido de que eu não sou uma pessoa problemática e estou sempre tentando ajudar e contribuir, sempre dentro do meu limite também (PD).

Na sequência, o professor colega **PCD** fala como enxerga a professora **PD**:

Eu a vejo como alguém que está ainda começando, que tem suas dificuldades normais de quem está iniciando, algumas inseguranças em questão profissional, que está se encontrando dentro da sua profissão, mas eu vejo ela como uma profissional muito competente e com uma formação muito sólida[...] vejo ela como profissional, alguém que tem muito a crescer dentro da sua área e também como uma profissional que pode desempenhar diversas funções, tanto na docência, na área de pesquisa, na área de extensão, com bastante dedicação e bastante competência [...]eu vejo ela como uma pessoa mais flexível, que se coloca no lugar do outro, ela tem essa postura de tentar compreender o outro.

O coordenador **CD**, ao olhar para a professora **PD** fala da rápida adaptação da colega, destacando que a adaptação dela foi rápida e sempre se mostrou extremamente competente nas coisas que faz. Destaca o envolvimento de **PD** para solucionar questões delicadas, como por exemplo, de campo de estágio, obtendo êxito em suas intervenções. Ressalta sua aproximação com os estudantes:

O que a gente percebe é uma proximidade muito grande com os estudantes, uma identificação muito grande, acho que por aí eu posso ter uma métrica que pelo fato de ter essa proximidade, também dá para perceber uma certa flexibilidade em algumas atividades, mas não de maneira danosa [...]daquilo que nós temos acesso e também principalmente da conta da fala dos estudantes, seja documentalmente por meio do plano ensino, seja pela fala dos estudantes, é que a professora cumpre aquilo que se propõe a fazer durante o semestre letivo que a gente trabalhou junto (CD).

Ao analisar as falas dos professores participantes com relação ao que cada professor acredita que é para os outros (colegas e coordenadores dos cursos), se coaduna com o que colegas e coordenadores pensam sobre o professor participante (Quadro 5).

Quadro 5 – Identidade para si e identidade para o outro – Síntese comparativa das falas dos professores, colegas professores e coordenadores

PROFESSOR O que imagina que o outro pensa sobre si	COLEGA O que pensa sobre o professor participante	COORDENADOR O que pensa sobre o professor participante
PA - Um profissional competente, flexível referência para o grupo, considerando que o Departamento sempre o convoca para reuniões e tomadas de decisão aceitando seus posicionamentos.	PCA - É bastante solidário com os estudantes, embora saiba estabelecer limites e ser exigente quando necessário. Sabe se posicionar sobre as mais diversas questões, apresenta opiniões próprias e atualmente contribui com os debates no departamento. Comprometido com as questões burocráticas. Destaca o potencial do colega para identificar as fragilidades do curso e propor modificações.	CA - É um professor acessível, que tem domínio do conteúdo, cumpre com os compromissos a que se propõe e aceita os desafios com serenidade. Também, é um professor que é um pouco invisível, no sentido de que ele cumpre o papel dele de uma maneira satisfatória e ao mesmo tempo, não tem problemas, mas, fica no anonimato.
PB - Os outros enxergam como um sujeito que não sabe tudo, que fala a verdade e é sempre sincero em suas colocações. Acredita que o veem como um professor que tem muito conhecimento na área, como uma pessoa flexível, que está sempre disposta a auxiliar, alguém que podem contar sempre.	PCB - Um professor muito comunicativo, responsável com os alunos, brincalhão. Um professor muito responsável e tem a necessidade de relacionamento, com as outras pessoas, com os seus colegas e com os próprios alunos.	CB - Um professor extrovertido, que sente muita necessidade de interagir com os pares e tem uma relação muito próxima com os estudantes. Também salienta sua dedicação em assumir funções administrativas na instituição.
PC - Acredita que como não fazem reclamações a veem como uma boa professora.	PCC - Ressalta a preferência da professora pela pesquisa em detrimento da docência. Também a define como muito esforçada, acessível e organizada.	CC - Comprometida com o processo de ensino e aprendizagem, engajada enquanto profissional, se destaca em projetos de pesquisa e extensão.
PD - Que tem limitações como docente, sentimento de	PCD - Uma professora que tem suas dificuldades, normais para	CD - Competente, flexível, sempre comprometida com os

<p>insegurança, habitualmente se compara aos colegas e se sente inferior. Uma profissional comprometida com os estudantes e com a docência, solista, Prestativa, sempre que solicitada assume cargos de gestão. Não é uma professora problemática, busca sempre contribuir com todos</p>	<p>quem está iniciando a docência, e com algumas inseguranças em relação a profissão. Competente, dedicada, flexível e que busca ajudar o outro</p>	<p>estudantes, com a aula e com as questões burocráticas.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quando perguntamos aos participantes como se veem como professores e o que pensam sobre si mesmo, de maneira geral, as respostas oscilam entre sentimentos positivos como, por exemplo, rigorosidade, de competência profissional, de evolução profissional, comprometimento, flexibilidade e um sentimento muito forte de responsabilidade com o que fazem, com o processo de ensino e aprendizagem. Também aparece como percepção da identidade para si sentimentos negativos como, por exemplo, de insegurança. Com base nas narrativas, é importante ressaltar que, o que o professor pensa sobre si tem estreita relação com o que imagina que o outro pensa sobre si.

Quando cruzamos as falas de professores, colegas e coordenadores, sintetizadas no quadro acima, observamos que há coerência entre o que o professor imagina que o outro pensa sobre si (identidade para si) e a atribuição conferida pelos pares (identidade para o outro), ou seja, vai de encontro à teoria de Dubar (2005) que defende que a identidade social se caracteriza pela imagem que o indivíduo tem de si e como os outros o veem. Cabe lembrar que Dubar (2005) compreende que a identidade se constitui a partir da articulação dos elementos que compõem o processo biográfico e relacional, sendo permeados pelas atribuições conferidas pelos outros e, também, pelo modo como são incorporadas as atribuições. Nesse sentido, o outro (o colega e o coordenador), na concepção do professor, torna-se o agente central de sua constituição identitária (DUBAR, 2005).

Ainda, ancorados em Dubar (2005), sublinhamos que a constituição da identidade profissional docente compreende uma trajetória subjetiva na medida em que cada professor participante incorpora para si determinados aprendizados que emergem de fatos sociais, políticos, econômicos, culturais, construindo seus próprios modelos ou escolhendo modelos a ser seguido. E outra, que é social uma vez que essa construção se dá na relação com o outro e reflete a intencionalidade desse outro na sua formação, seja de familiares, de professores, colegas, coordenadores, dentre outros. Por isso, o professor jamais constrói sua identidade

sozinho, pois depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições (DUBAR, 2005).

Os professores expressaram ao longo de suas falas que se constituem professores por meio de experiências de formação, por valores vivenciados na família, nas vivências durante a trajetória escolar, tomando como referência os pares, nas aprendizagens com os professores que tiveram em sua trajetória formativa e na auto-observação das práticas, evidenciando que seus professores contribuíram tanto de forma positiva, exemplo a ser seguido, como de forma negativa, o que não deve se fazer em sala de aula. Nesse sentido, ressaltamos a premissa defendida por Dubar (2005) o indivíduo incorpora as crenças, imagens e costumes da sua sociedade e do seu grupo (DUBAR, 2005). Logo, reiteramos como compreensão final a afirmação de Dubar (2005, p. 135): “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”.

Logo, compreendemos que o professor constitui sua identidade profissional no decorrer de sua existência, num processo contínuo de construção de si mesmo como pessoa e na relação com o outro. Como sujeito histórico que é o professor deve intervir, por meio de seu trabalho, na transformação social, haja vista que profissionalmente tem como função a formação de outros seres humanos, uma atividade complexa que para tal exige uma formação qualificada que lhe dê subsídios para enfrentar os mais diversos desafios, especialmente, no início de carreira. Condição esta necessária para cumprir com sua função de educador que é garantir aos estudantes a apropriação dos conteúdos e saberes que dominam quando chegam à universidade (SILVEIRA, 1995).

5.4 IMPACTOS DOS PROJETOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Chegando à última categoria de análise da nossa pesquisa empírica nos interessa saber se a atual conjuntura de reformas do estado brasileiro impacta na constituição da identidade do professor universitário em início de carreira. Nessa direção, como primeiro questionamento, perguntamos se a universidade que hoje atuam como professor é a mesma, em termos de estrutura e de ensino, daquela em que ingressaram como estudante?

O professor PA esclarece que cursou a graduação em Universidade pública consolidada. Por esse motivo entente que:

[...] é um pouco difícil de comparar a universidade que estudei com a UFSC que tem seis anos. Mesmo com relação aos alunos, quando eu ingressei lá, o vestibular para matemática eram onze candidatos por vaga, então é difícil comparar os onze candidatos por vaga com Blumenau que praticamente não tem concorrência. Então a maneira que o professor explora a matéria é diferente, acho que isso é um ponto muito importante, a qualidade que os alunos entram hoje em dia eu acho que tá pesando muito, em como era a Universidade há 15 anos, na época que eu entrei (PA).

Segue dizendo que:

[...] a geração que está entrando hoje em dia pensa de uma maneira diferente, pensa por um mercado diferente [...]. Por exemplo, áreas como engenharia, economia, medicina, eu acho que não mudou tanto assim no nível do aluno, a concorrência continua sendo alta, vai ter aluno das melhores escolas, o negócio vai ser elitizado, não tem jeito, nessas áreas eu acho que não muda muito. O problema são as áreas mais de base, matemática que o professor ganha pouco (PA).

O professor acima faz referência ao perfil do estudante ingressante no momento presente e que, no seu entendimento, é o que de fato diferencia a universidade atual de alguns anos atrás quando era estudante. Outra questão que pontua é a valorização de alguns cursos na universidade em detrimento de outros, como é o caso das licenciaturas, tendo em vista que ser professor é uma profissão cada vez menos atrativa se considerar a precarização do trabalho e os baixos salários. Cabe lembrar que a universidade brasileira, ao longo da história, tem uma dinâmica elitista e excludente, sobretudo quando se trata de cursos de maior prestígio, conforme lembrou o professor A, em que na universidade ainda temos cursos elitizados e cita, por exemplo, engenharias, economia, medicina. Sublinhamos que cursos mais elitizados quando ofertados por instituições privadas agregam mensalidades altas e, portanto, acessível a uma parcela muito pequena da sociedade. Nesse sentido, para muitas famílias, mesmo favorecidas economicamente, é compensador colocar seus filhos em boas escolas privadas de educação básica com o objetivo de seguir com educação superior em universidades públicas. Mecanismo este que faz com que o perfil do ingressante, de alguns cursos, seja de um estudante com maior condição intelectual, motivo pelo qual, mesmo com avanços significativos a partir da Lei n. 12.711/2012, conhecida como lei de cotas³⁶ que trata sobre a forma de acesso à educação

³⁶ De acordo com Giolo et al. (2022, p. 3) “a política de cotas do Brasil determina que sejam reservadas, nos processos seletivos para os cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo, 50% das vagas para candidatos que tenham cursado, integralmente, o ensino médio em escolas públicas (cf. BRASIL, Lei no 12.711, Art. 1º). Esse percentual mínimo também é exigido das instituições federais de ensino técnico de nível médio, relativamente aos candidatos que cursaram, integralmente, o ensino fundamental em escolas públicas (cf. BRASIL, Lei no 12.711, Art. 1º). Em ambos os casos, o percentual mínimo exigido para candidatos oriundos da escola pública deve ser dividido em partes iguais - uma delas para candidatos integrantes de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio (cf. BRASIL, Lei no 12.711, Art. 1º, parágrafo único e Art. 4º, parágrafo único)”. Para saber mais sobre a Lei 12.711, lei de cotas, acessar: <http://portal.mec.gov.br/cotas/legislacao.html>.

superior pública no Brasil, muitos estudantes seguem excluídos por não conseguirem acompanhar academicamente os conteúdos, fazendo, desse modo, opção por cursos menos disputados.

Ao perguntarmos para o professor **PB** se a Universidade que atua se difere daquela em que foi estudante, este menciona que em parte sim, mas, “não na totalidade, *me vejo aqui dentro da UFSC hoje como docente quase que como quando eu era graduando, com poucas diferenças. As Reformas estão impactando sim, mas a médio e longo prazo, não de imediato*”. Em se tratando do trabalho docente e de pesquisa, via de regra, como afirma Sguissardi (2009) os impactos são imediatos. O autor ressalta que a falta de financiamento público das pesquisas conduz os pesquisadores, e acrescentamos os professores, “a buscar recursos de diferentes fontes, o que explicaria que nas últimas décadas se tenham incrementado os vínculos entre universidade e o mercado e esteja nascendo uma nova classe, a dos acadêmicos empresários” (SGUISSARDI, 2009, p. 122). Nesse sentido o talento científico vincula-se também a um talento empresarial, motivo pelo qual se busca cada vez mais pesquisas aplicadas (SGUISSARDI, 2009).

A professora **PC** sublinha que em relação à infraestrutura a universidade permanece a mesma, mas na questão de tecnologias mudou muito, está mais moderna. Já em relação às atitudes dos estudantes observa que mudou muito:

Em relação às atitudes dos alunos, eu sinto que mudou, eu mesma falo para os meus colegas, não fazia essas atitudes no meu tempo, e olha que meu tempo não é muito longe do deles, a gente não fazia isso, porque os alunos hoje não respeitam os professores da forma que a gente respeitava; respeitar no sentido de autoridade[...]a forma de deboche que eles fazem, porque cada vez mais os professores são mais jovens e eu digo isso porque já fizeram bastante deboche comigo dentro da sala de aula [...] porque os alunos são mais velhos, às vezes um pouco mais velhos do que eu, então eles pensam que tem mais conhecimento do que eu, então é bem difícil (PC).

Marcelo Garcia (2010) no texto “o professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência”, chama a atenção para o fato de que os estudantes desempenham um papel importante na constituição da identidade profissional docente. De acordo com o autor é fato que os estudantes de hoje mudaram em relação ao que eram há algumas décadas, pois para os denominados “nativos digitais”, familiarizados com celulares e habituados a se “desenvolverem com comodidade no hipertexto, amantes dos videogames, e com capacidade de processamento flexível de múltiplas fontes de informação, começaram a povoar nossas escolas e centros de ensino” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 17). Ainda, segundo o autor, essas mudanças devem ser levadas em conta pelos docentes para saber a que tipo de estudantes estão se dirigindo.

Para a professora **PD** em alguns aspectos está diferente, por exemplo, a constituição dos cursos:

*[...] a constituição dos cursos, como os cursos são estruturados, isso eu vejo uma grande mudança, eu acho que até satisfatória, de quando eu entrei na graduação, como eu disse, eu não tinha visto Libras, eu não tinha visto sobre Educação Especial, eu não tinha visto sobre Direitos Humanos, então são coisas que mudaram muito e que eu acho que fazem muita diferença. Eu acho que o curso hoje tá muito melhor em relação de discussões pedagógicas, do que quando eu fiz, eu acho que teve todas essas diretrizes, essas mudanças nos cursos foram bem satisfatórias, então vejo os alunos que estão saindo agora mais preparados do que quando eu saí(**PD**).*

Entretanto, quando o assunto é investimento a professora **PD** enxerga grande diferença:

*[...] eu estava inserida num momento de alto investimento na educação, por exemplo, a gente tinha investimento para ir para congressos, para participar de congressos, para poder fazer viagens de estudos. Por exemplo, na pesquisa, para coletar dados tinha financiamento, como eu disse, para ir para fora do país, via naquela época do Ciências sem Fronteiras que os alunos tinham oportunidade de ir para fora, então eu vejo assim, nitidamente como antes tinha investimento maior na educação, como que se podia pesquisar mais, se desenvolver mais profissionalmente e agora como está escasso, eu vejo que às vezes é difícil você conseguir auxílio para pagar uma inscrição em um congresso e antes você tinha um financiamento. Então vejo essa grande diferença, vejo uma diferença positiva no sentido de estruturação dos cursos, mas uma negativa na questão de financiamento da educação (**PD**).*

É importante lembrar que a fala da professora se dá num momento em que o governo brasileiro, eleito em 2019, não valorizava a educação, sobretudo a universidade pública. Temos um período de cortes orçamentários e enfraquecimento da universidade que se intensifica a partir de 2016 com a implementação de um novo regime fiscal com a aprovação de emenda Constitucional nº 95 que congelou as despesas primárias por vinte anos e, assim, as políticas sociais foram duramente atingidas, especialmente a saúde e a educação. No período do governo 2019-2022, as universidades sofreram sérios contingenciamentos com cortes dos recursos orçamentários que atingiram estas instituições, e cortes orçamentários das agências diretamente vinculadas às atividades acadêmicas de formação e de apoio à pesquisa – CAPES e CNPQ. Importa sublinhar que os recursos alocados para o pagamento de Outras Despesas Correntes das Universidades Federais, no período 2019-2021 – momento em que se constata uma perda de 12% (KONCHINSKI, 2022). De acordo com Amaral (2021), os valores em 2021, da ordem de R\$ 100 milhões são insignificantes se considerarmos o tamanho do sistema e as suas necessidades de aquisição e atualização de equipamentos para os seus laboratórios. Segundo o

autor, de 2014 a 2021 presencia-se uma drástica queda nesses recursos, saindo de R\$ 2,8 bilhões e atingindo R\$ 100 milhões, uma queda de 96,4%.

Na sequência perguntamos à professora **PD** sobre a relação professor-estudante, se entende que mudou, e se sim, de que forma? A professora nos respondeu:

*Bom, eu acho que muita coisa ainda se perpetua, então tem muita visão de professores que ainda são bem tradicionais, que viveram isso na graduação então replicam, [...] de que reprovar muito quer dizer eu sou um professor bom [...]. Mas, também vejo outros professores mais comprometidos, percebo que tem agora um maior número de professores formando em licenciatura, eu acho que isso faz diferença, então eu vejo aqui no nosso câmpus mesmo alguns professores bem comprometidos, apesar de não ter muitas vivências e discussões sobre ensino e educação eles têm um comprometimento em ajudar o aluno, eu vejo essa mudança na relação professor-aluno, mas ainda vejo muitos professores como os antigos que eu tive (**PD**).*

Por certo avançar de um professor com visão tradicional e conservadora para um docente que estabelece uma relação de proximidade com os estudantes requer desconstruir crenças incorporadas ao longo da trajetória formativa. Ao estreitar relações o professor contribui para que o estudante se torne um sujeito ativo e participe do seu processo formativo. A professora faz um desabafo:

*[...] a gente faz um mestrado e um doutorado que seria pra preparar para ser pesquisador, e, também professor. Mas, neste momento não tem uma disciplina de discussão pedagógica, então em que momento se está sendo preparado para ser professor de ensino superior, então não está sendo preparado, então às vezes eu nem julgo tanto aquele professor porque ele não teve formação (**PD**).*

A professora sinaliza uma questão muito importante que é a formação pedagógica. Até pouco tempo, o professor que se mostrasse *expert* em determinada área do conhecimento era o suficiente para ser um docente universitário. Porém, com a expansão e a heterogeneidade dos estudantes no momento atual da universidade exige um professor com visão holística do processo de ensino e aprendizagem. Comungamos do entendimento de Zabalza (2004), que apenas participar de disciplinas ou curso de formação pedagógica não torna o professor universitário mais competente, contudo oferece instrumentos para que se desenvolva profissionalmente e gere mudanças em sua prática.

5.4.1 Reuni

Perguntamos aos participantes como avaliam o Reuni, enquanto uma política que viabilizou a expansão da educação superior pública.

Na visão do professor **PA**, o Reuni foi uma política educacional necessária e importante, sobretudo para o processo de interiorização, mas faz críticas à forma como o processo foi conduzido e sua materialização. Em seu entendimento, foi um movimento com intencionalidade política conduzido de forma autoritária à medida que não se discutiu coletivamente com as entidades e comunidade acadêmica, especialmente sobre a melhor forma de se investir.

O Reuni foi algo necessário para o momento, que precisava de investimento inicial para pelo menos levar a Universidade para localizações que não tinham acesso, acho que isso foi um dos pontos mais importantes. Mas creio que por algum motivo político o governo levou isso de uma maneira errada, tinha que ter investimento, tinha que ter expansões, mas foi muita coisa só política para a reeleição. Não foi muito democrático na questão de não ouvir as entidades, não ouvir a comunidade para saber realmente uma maneira eficiente de investir esse dinheiro. Então, foi jogado dinheiro para abrir em um monte de lugar, no país inteiro, só que foi uma coisa um pouco descontrolado e esse dinheiro poderia ter sido mais bem investido se fosse mais democrático na discussão (PA).

O professor acima faz referência à falta de um diálogo mais amplo e democrático com a comunidade acadêmica e sociedade sobre a melhor forma de promover a expansão da educação superior otimizando os recursos disponíveis. Afinal, é por meio do debate coletivo, ouvindo todos os segmentos da sociedade que se legitimam decisões e políticas públicas.

Estimulado a expressar sua avaliação acerca do Reuni, o professor **PB** destaca com entusiasmo pontos que considera positivo, sobretudo a interiorização e, por consequência, o acesso ao conhecimento de maneira muito mais rápido:

O Reuni e essa questão das expansões foi interessante. A questão dos institutos que conseguiu tirar das capitais e fazer a interiorização do conhecimento, porque a rede federal como um todo, pegando institutos federais que foram criados dentro do Reuni [...] propiciou à população brasileira um acesso muito abrupto ao conhecimento [...] então a questão de conhecimento e a interiorização dos institutos para mim foi fantástico, foi uma forma de fazer a população ter acesso ao conhecimento de uma maneira rápida e com alta qualidade (PB).

A professora **PC** aponta aspectos positivos e negativos do Reuni. Ressalta que não podemos refutar que foi uma oportunidade, tanto para estudantes que moram em regiões distantes das capitais como para professores, mas, que se trata de uma oportunidade precarizada:

[...] vejo que teve pontos positivos e pontos negativos. Os pontos positivos é que as Universidades se expandiram para várias regiões e o ensino superior está sendo possível em várias dimensões, está tendo mais chances para os alunos, mais emprego para nós professores, mais técnicos. Mas, também, o lado negativo é que tem muitos

cursos que não estão conseguindo se desenvolver. [...] estamos com problemas seríssimos [...] com questão das vagas, então eu vejo que o Reuni tem pontos positivos, mas, também tem os pontos negativos. O que fazer se os cursos começam a ter essas evasões grandes, o que pode vir a acontecer se esses acabarem tendo que fechar? o que é que vai ser feito com os professores e com esses poucos alunos que vão ficar? [...] quiseram expandir tanto e não tiveram noção do quanto expandir (PC).

A professora **PC** elenca alguns pontos positivos e também negativos com a efetivação do Reuni. Da mesma forma, a literatura científica evidencia, ora com enfoque positivo por se tratar de uma política que viabilizou a democratização do acesso à educação superior pública (PEREIRA; SILVA, 2010) e, ora como intensificação e precarização do trabalho docente (LÉDA; MANCEBO, 2009). De acordo com Léda e Mancebo (2009, p. 60) é preciso sustentar com veemência que importantes causas expressas no documento do Reuni, como por exemplo: redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, se “desacompanhadas de um aumento expressivo de recursos orçamentários e do quadro docente efetivo (e concursado) implicarão, necessariamente, em perda da qualidade acadêmica e a intensificação da precarização do trabalho docente.

Na análise da professora **PD**, o Reuni é uma proposta bem elaborada, mas que na prática não aconteceu em conformidade com o que se desenhou, ou seja, alega ser uma política muito bem elaborada, mas que na prática não se efetiva com êxito, pois tem as limitações orçamentárias, muito embora reconheça sua importância no processo de expansão. Cabe lembrar que o Reuni nasce “com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Art. 1º). Nesse sentido, é pertinente o entendimento de Léda e Mancebo (2009) quando asseveram que o Reuni constitui um rol de documentos que dá andamento explícito à reforma universitária ‘em fatias’ e configura um quadro de continuidade das políticas educacionais concebidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso e, por isso, em se tratando de continuidade, de modo geral, permanece a limitação orçamentária, a subserviência frente às pressões dos organismos internacionais, a vinculação das instituições públicas de educação superior às decisões do Ministério do Planejamento e, portanto, no caso das instituições federais, a educação se transforma em uma espécie de ‘variável flutuante’ do modelo econômico, sendo em um momento estimulada com investimento e em outro desativada por cortes de verbas.

PD também relata a falta de infraestrutura mínima, como por exemplo, bibliotecas, espaço de convivência e sinaliza a precarização docente em função de uma política educacional

em que se pensou a expansão sem considerar efetivamente a capacidade orçamentaria para cumprir com as metas detalhadas no documento:

[...] a ideia no papel é bem bonita e também contribuiu de fato a gente ter expandido, tem mais oportunidades para os alunos terem mais formação. só O problema é o que a gente vê por exemplo no nosso câmpus, a gente não tem sede própria, não tem tanto espaço, então a que condições a gente está submetido para proporcionar esse ensino. Começa a ideia, um grande “boom”, mas aí depois o investimento não vem suficiente e a gente tem que trabalhar em condições difíceis[...]. Eles (estudantes) não têm espaço de convivência, a biblioteca é muito pequena para eles, então eu vejo a necessidade desse investimento, então penso um pouquinho nesse sentido (PD).

Cabe ressaltar que os professores participantes, em suas falas, foram unânimes em destacar a democratização do acesso à educação superior como principal ganho com a efetivação do Reuni, sobretudo a interiorização da universidade alcançando uma parcela da população que sempre esteve à margem da educação universitária. Também, destacam questões negativas no que tange a implementação, por exemplo, falta de estrutura física e humana e falta de recursos orçamentários, o que pode ser um dos fatores que engendra a evasão permanente dos cursos, uma vez que muitos desses estudantes não conseguem permanecer na instituição, principalmente por questões econômicas. Concordamos com Léda e Mancebo (2009, p. 60) que é incongruente defender, na legislação ou nos discursos, “a autonomia didático-científica e reestruturação e expansão das universidades federais, sem recursos orçamentários suficientes, empurrando seguidamente as instituições públicas para a busca de financiamentos (recursos próprios)”.

5.4.2 Emenda Constitucional 95/2016

A EC nº 95/2016, conhecida como Ementa do Teto de Gastos, como já discorremos ao longo do trabalho, determinou um limite máximo para as despesas primárias do governo federal, para um período de vinte exercícios financeiros. Medida esta que inviabilizará investimentos necessários à manutenção dos serviços básicos dos serviços públicos, afetando sobremaneira os recursos destinados às universidades federais. Nesse sentido, questionamos os professores, se nas suas análises, essa política impacta nas suas atividades docentes.

O professor **PA** entende que impacta em duas questões: no auxílio estudantil e no seu processo formativo, haja vista que, diante dos cortes orçamentários, estudantes precisam concorrer entre si às poucas bolsas ofertadas. Da mesma forma, o professor para participar em

eventos científicos não tem o auxílio do Estado, precisando em um momento de salário defasado, se responsabilizar economicamente pela sua formação continuada.

A PEC 95 ou teto de gastos na Universidade não precisa nem falar, prejudica principalmente os alunos, em questão de auxílio é catastrófico. Para mim o que pesa mais são detalhes, por exemplo: no ano passado se a gente queria ir a um congresso, a universidade pagava nossa inscrição [...] e com o teto de gastos, é esse tipo de coisa que vai ser cortado, então são coisas que vão influenciar. Isso é uma coisa que já foi cortado, então se eu quiser agora ir a um congresso [...] eu vou ter que tirar do meu bolso, é algo que eu estou fazendo pela Universidade e que vai ficar no nome da Universidade, mas estou tendo que tirar do meu dinheiro para poder ir. Para mim acho que é isso que vai impactar (PA).

Considerando que todas as despesas com investimento, custeio e pessoal foram congelados, nos valores de 2016, os auxílios, seja para estudantes ou para professores, que já eram parcos, diminuem ainda mais. Para Giolo (2020) a EC 95 impôs constrangimentos sucessivos e progressivos ao orçamento da administração federal, colocando em xeque as despesas discricionárias, o que por consequência leva ao encolhimento das despesas obrigatórias. Por isso, o autor expressa que o objetivo central dessa política não é apenas o de constranger o orçamento da União, mas, especialmente por meio desse expediente, diminuir o tamanho do estado brasileiro. É por esse motivo que se desfraldou, com muito vigor, a bandeira da privatização ampla e irrestrita.

O professor **PB** apresenta uma questão importante e que compromete qualitativamente o trabalho docente que são os recursos destinados para pesquisa. Sem recurso não há pesquisa e, conseqüentemente, a ciência não evolui. A restrição orçamentária inviabiliza melhorar a infraestrutura, sobretudo aquisição de equipamentos, mobiliário e insumos para laboratório, etc. O professor **PB** menciona ainda que utiliza recursos próprios para desenvolver projetos de pesquisa:

Vai impactar bastante, não só como professor, mas, principalmente como pesquisador, porque muito do que eu trago de conhecimento nas minhas aulas eu abstraio de projetos de pesquisa, de projetos focados na indústria, no crescimento da indústria, no crescimento do país como um todo, no setor produtivo, e nós não temos hoje subsídio para desenvolver pesquisa [...]. Hoje tu tens que procurar um órgão desses de fomento para escrever um projeto e competir [...] correr atrás de uma migalha para poder desenvolver o projeto, porque nós não temos condição, como docentes, de desenvolver um projeto de pesquisa, fazer um trabalho bom e apresentar para os nossos estudantes com esse teto de gastos [...] não tem material de consumo nos laboratórios, os professores têm que comprar ou pleitear um edital aí para conseguir submeter uma proposta (PB).

A fala do professor acima representa a realidade de uma grande parcela de pesquisadores e professores universitários que para seguir com suas atividades, precisam disputar os ínfimos recursos destinados à pesquisa, e como afirma o professor **PB**, a necessidade constante de buscar alternativas de financiamento e parcerias com a indústria. Temos ciência que embora a concepção de universidade se ampare no tripé ensino, pesquisa e extensão, via de regra, as instituições e professores, de acordo com Sguissardi (2015), encontram dificuldades para realizar suas atividades acadêmicas, especialmente pesquisa e extensão, tendo em vista a penúria de verbas que tem tornado a universidade heterônoma.

Cabe lembrar que as políticas de Estado de cunho neoliberal que mencionamos aqui, sobretudo a Emenda Constitucional 95/2016 e Future-se, promovem na universidade um sistema amparado na meritocracia e competitividade, o que leva cada vez mais professores e pesquisadores a buscarem verbas de empresa privada, estabelecendo assim, parcerias público-privada. Nesse sentido, é valiosa a reflexão de Chauí (2003, p. 8):

Reduzida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva. Mas por que ela o faz? Porque está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores. Isso significa que a universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada. Essa apropriação, aliás, é inseparável da mudança profunda sofrida pelas ciências em sua relação com a prática.

A professora **PD** expressa que tem poucas leituras em torno da Emenda Constitucional 95/2016, participou de algumas discussões no *Campus*, mas que não foram suficientes para se apropriar das reais intencionalidades dessas políticas. Mas, pelo pouco que acessou, considera que influenciam no seu fazer docente:

[...] com certeza influencia, a gente vê agora como que um governo influencia tanto na constituição da Universidade. Tudo que a gente está passando por conta da forma como a educação está sendo financiada, então, isso impacta com certeza na nossa formação, na nossa atuação profissional, em questões de investimento. [...] Tem a questão da curricularização da extensão, que eu acho muito importante da gente fazer, mas aí vem essa questão da BNCC, ou seja, uma mudança de pouquíssimo tempo, visto que já teve a resolução de 2015 e a gente teve que adaptar o curso todo a isso, e aí você muda para depois mudar de novo. Então eu acho que isso impacta diretamente na nossa atuação profissional, com certeza (PD).

Comungamos da análise de Chauí (2003, p. 11-12) quando diz que se quisermos ver a universidade pública por uma nova perspectiva, é imprescindível exigir que o “Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço”. De

acordo com a autora a “relação democrática entre Estado e universidade pública depende do modo como consideramos o núcleo da República”. Este núcleo pode ser o fundo público ou a riqueza pública e a “democratização do fundo público significa investi-lo não para assegurar a acumulação e a reprodução do capital, mas para assegurar a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra a educação”.

5.4.3 Future-se

Chegando ao final da pesquisa empírica perguntamos aos professores participantes o que pensam sobre o Future-se, caso venha ser implementado, terá impacto sobre suas atividades docentes. Para o professor **PA**:

O Future-se, é difícil até pra falar porque vem mudando tanto que fica difícil ter algo para falar muito em específico. Mas em geral, essa parte da desburocratização com relação de empresa e Universidade, eu acho que é uma coisa que dá para se pensar, deveria ser feito de uma maneira bem pensada para melhorar um pouco a relação. Contudo, o que dá um pouco de medo nessa direção é o governo obrigar a universidade a ter a relação com a empresa, porque a partir desse momento você tem que desenvolver a universidade para que funcione daquele jeito, e daí se interrompe a formação do aluno para ter suas próprias ideias, fazer o que ele quer e estudar o que ele quer para algo um pouco mais direcionado ao que a empresa precisa, então eu como professor tenho que agir[...]de acordo com a empresa que está vinculada à universidade (PA).

Com relação a preocupação expressa pelo professor acima, no que diz respeito a relação estabelecida pela universidade com a empresa, cabe lembrar que, de um lado está o capital que, percebendo a fragilidade econômica e estrutural da universidade, vê nos professores aliados potenciais para se fortalecer ainda mais, uma vez que estes, sedentos de recursos para realizar suas pesquisas e, sem o apoio do Estado, acabam fazendo parcerias, sobretudo com o capital industrial, limitando a autonomia da universidade e do pensamento crítico e criativo dos atores envolvidos, como muito bem lembra o professor **PA**.

A professora **PC** relata que estudou muito o documento Future-se quando participava do Conselho Universitário para o momento da votação. Lembra que foi um momento de muitas assembleias com debate intenso e infere que “se tivesse essa votação hoje e a política fosse aceita, nas atividades que eu atuo não iria impactar, porque tudo que eles estão cobrando é o que eu estou fazendo[...] o que o Future-se tá pedindo, nada mais é, de que o professor seja ativo”.

É importante observar que é um tanto difícil compreender, de forma precisa, o que significa “ser ativo”. Pela narrativa da professora **PC**, “ser ativo” nos parece que significa

atender o que propõe o Future-se, ou seja, produzir muito, buscar fomento para suas pesquisas, dar muitas aulas, orientar muitos estudantes, assumir cargos de gestão, etc. Quando analisamos nos por menores o Projeto de lei do Future-se e, considerando o que está explícito e o que está implícito, não podemos refutar que o professor, além de trabalhar muito mais, terá sua autonomia docente encolhida. Sabemos que a pós-graduação e as atividades de pesquisa são o foco principal de avaliação do trabalho docente nas universidades públicas, avaliação esta que se ampara em dados quantitativos de produtividade, sobretudo, quantidade de publicações, número de orientações e horas-aula e prazos de conclusão de mestrados e doutorados (BOSI, 2007). Uma análise crítica do Future-se é fundamental para compreender que a universidade e, por consequência, o professor, serão severamente impactados, pois a racionalidade instrumental hoje já submete o professor a um produtivíssimo sem fim, o que tende a piorar com uma possível implementação dessa política, e como diz Chaui (2003, p. 7), a “heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc”.

A professora **PC** segue em sua análise fazendo uma defesa em prol de alguns pontos que considera positivos com relação a proposta do Future-se e, menciona em específico a avaliação docente:

[...] ele tem umas partes positivas, que é a parte que faz com que o professor seja avaliado, porque tem muitos professores que chegam numa fase da sua carreira, não sei se ficam cansados ou se por suas características já não querem mais desenvolver suas atividades. [...] Então se o Future-se chegasse, para nós não mudaria nada, porque a gente está em atividade, e a gente ser avaliado não iria interferir. [...] Então o Future-se e essas outras reformas não iriam me assustar (PC).

Contudo, a professora **PC** afirma que tem partes do Future-se que não está de acordo, principalmente ser avaliado por órgão externos à instituição uma vez que “*tira totalmente a autonomia da Universidade*”:

[...] é ruim ter outro órgão dentro da Universidade que vai estar avaliando [...]. Tem várias coisas ruins dentro dele, então eu não estaria a favor de que isso fosse aprovado, essa é a minha visão, mas ele não me assusta porque eu sou uma pessoa ativa, então com ele ou não eu continuaria fazendo minhas atividades (PC).

Ao refletir sobre a fala da professora queremos fazer uma ponderação no sentido da importância de compreender o alcance e o impacto de uma política educacional. Quando se trata de docência, não podemos pensar apenas de forma individualizada, ou que é apenas se

ajustar ao que se impõe. Não tem como refutar que a grande meta a ser perseguida, por parte do Estado, com o Future-se, é a privatização das universidades públicas e isto tem implicações para a carreira e para o trabalho docente, sobretudo daqueles que primam pelo pensamento crítico, liberdade de cátedra e ação autônoma.

A professora expressa uma preocupação no que tange a outros órgãos avaliadores dentro da universidade. De fato, de um modo geral, instaurar a vigilância é uma forma de controlar docentes e TAEs, promover a censura, acabar com questionamentos abertos e debates políticas, promovendo especialmente a individualidade, pois cada uma passa a cuidar apenas do que lhe importa evitando assim as muitas formas de punição. Nos aproximamos da reflexão de Sanfelice (2022, p. 25) quando diz que os censores temem o poder da fala, da crítica, do pensamento aberto, em especial de uma categoria unida pelos mesmos objetivos, por isso, “devemos criar a mais ampla rede de solidariedade possível, dedicada ao direito de pensar e falar”.

Com base no relato acima, queremos crer que no que tange a perda de autonomia de fato deve ser uma preocupação da comunidade acadêmica, afinal, como nos lembra Dias Sobrinho (2004, p. 723):

O controle, quando isolado, é insuficiente, conservador, pode ser autoritário e não favorece a autonomia. É uma intervenção fechada, terminada em si mesma, centrada sobre um objetivo desligado de seu contexto, ou sobre produtos e processos. Em geral, os critérios, procedimentos e instrumentos de controle são determinados externamente sem a participação efetiva dos educadores, muitas vezes obedecendo à lógica dos organismos e das agências de regulação e financiamento.

Ao questionarmos a professora **PD** sobre os impactos do future-se no seu trabalho docente, ela sinaliza que conhece muito pouco da proposta do Future-se e, portanto, não se sentiria à vontade para falar sobre a temática, mas menciona a questão da produtividade, que na sua visão ocupa grande parte do tempo atual de professora, e que em seu entendimento tende a aumentar o impacto na qualidade das pesquisas, precarizando o trabalho docente:

*[...] uma coisa que me incomoda bastante é essa questão de manter uma produção muito grande[...] eu tenho um comprometimento nesse sentido, de tentar publicar, de apresentar trabalho em congresso sempre junto com alunos [...]. Acho que essa exigência de alta produção acaba levando a uma questão mais quantitativa do que qualitativa, então acaba com as pessoas publicando mais do mesmo, do que algo com mais qualidade, porque você não tem tempo para fazer uma pesquisa de qualidade, porque você tem que publicar (**PD**).*

Cabe lembrar que no sistema capitalista atual o produtivismo acadêmico segue a lógica do mercado, cuja produção deve estar expressa no currículo Lattes. Mancebo (2007, p. 78) adverte que a pressão pela produção ocorre em praticamente todos os setores do mundo do trabalho, entretanto, somente em poucos campos, “ela ameaça tanto a qualidade como na educação e na pesquisa, nas quais, em geral, ao aumento da produtividade costumam corresponder resultados menos expressivos no que tange ao desenvolvimento do pensamento e da ação inovadores”. É sabido que diante da necessidade de manter alta produtividade acadêmica muitos professores acabam “*publicando mais do mesmo*”, como expressou a professora. A produção acaba sendo critério para se manter na pós-graduação, acessar financiamentos para pesquisa, dentre outro. Diante desse quadro, Mancebo (2007, p. 78) coloca a seguinte questão: de que ordem de produção se fala? Na sua reflexão:

Uma boa parte dos resultados alcançados pelos docentes, possivelmente, resvala para o terreno do mero produtivismo, terreno onde prima a ausência de pensamento e de criação. Para o pensamento é preciso um tempo de ressonâncias, de elaboração que o termo “experiência” bem expressa, de modo que o imediatismo ditado pelo mercado e a exigência do aspecto “aplicado” para o saber caminha em sentido contrário ao processo de criação e de respeito ao tempo de maturação intelectual necessários a qualquer atividade conceitual e de reflexão.

Cabe destacar que um ponto negativo apontado pela maioria dos participantes da pesquisa com relação à implementação do Future-se trata do ataque à autonomia universitária. Nesse sentido, Chauí (2003) ao falar da mudança da universidade pública pela perspectiva da formação e da democratização, sinaliza alguns pontos necessários para essa mudança, dentre os quais defende a necessidade de que a autonomia universitária não seja definida pelo critério dos chamados “contratos de gestão”, mas pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa” (CHAUI, 2003, p. 12). A autonomia na visão da autora deve ser entendida a partir de três sentidos principais:

a) como autonomia institucional ou de políticas acadêmicas (autonomia em relação aos governos); b) como autonomia intelectual (autonomia em relação a credos religiosos, partidos políticos, ideologia estatal, imposições empresariais e financeiras); c) como autonomia da gestão financeira que lhe permita destinar os recursos segundo as necessidades regionais e locais da docência e da pesquisa. Em outras palavras, a autonomia deve ser pensada, como autodeterminação das políticas acadêmicas, dos projetos e metas das instituições universitárias e da autônoma condução administrativa, financeira e patrimonial (CHAUI, 2003, p. 12).

A autonomia universitária só é possível se caminhar num contexto em que se encontra inseparável da elaboração da peça orçamentária anual, uma vez que é esta que possibilita as

atividades acadêmicas de docência e pesquisa. Portanto, é fundamental o debate sobre o orçamento por todos os atores da universidade, além de que as universidades precisam definir suas linhas de pesquisa e prioridades sem interferência de órgãos externos e agências financiadoras (CHAUI, 2003). Sinalizamos que o professor **PB** não realizou nenhuma análise com relação ao Future-se.

De acordo com Sguissardi (2009, p. 48, *grifos do autor*) “a ideia de universidade associada à de empresa privada alimenta-se na categoria de *mercantilização* do saber e da ciência”, que adquirindo cada dia mais o *status* de mercadoria do atual modo de acumulação deixam de ser bens coletivos e direito fundamental da cidadania, garantidos essencialmente pelo Estado, condição que engendra a expressão “*educação como atividade não exclusiva do Estado e competitiva*” (SGUISSARDI, 2009, p. 48, *grifos do autor*). O autor chama a atenção para o fato de que quando uma política pública é submetida a uma “política de gastos, ao mercado e ao estritamente econômico, trata-se não mais de uma política educacional, mas de uma política genuinamente econômica, nos moldes dos diagnósticos e recomendações dos organismos financeiros transnacionais” (SGUISSARDI, 2009, p. 50).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto eu tiver perguntas e não respostas, continuarei a escrever
(LISPECTOR, 1998, p. 11)

Objetivamos com este capítulo final apresentar algumas reflexões que sintetizam a pesquisa desenvolvida até esse momento. Temos clareza de que este estudo não se encerra com as poucas conclusões que apresentaremos a seguir, mas sim, que se trata de questões que instigarão pesquisas futuras. Salientamos que estudar a constituição da identidade profissional dos professores universitários em início de carreira foi com certeza um momento formativo para esta pesquisadora, mas não só, pois ao analisar as falas dos participantes queremos crer, que estes, enquanto sujeitos da pesquisa, ao se afastarem das atividades cotidianas para refletir sobre suas trajetórias acadêmicas e suas práticas passaram, também, por um processo de formação.

Iniciamos a caminhada de pesquisa com o pressuposto de que a identidade profissional do professor universitário em início de carreira é forjada, em grande medida, nas reformas do Estado brasileiro e suas políticas educacionais de cunho neoliberal. Para refletir sobre o pressuposto apresentado, elaboramos a questão central que foi o fio condutor desta tese: como se constitui a identidade profissional do professor universitário em início de carreira em face da atual conjuntura de reformas do Estado brasileiro, especialmente, as que buscam reconfigurar as universidades públicas – Reuni e Future-se? Não pretendemos dar uma resposta exata, até porque entendemos que o conhecimento se resignifica a cada instante e, portanto, o que apresentaremos ao final deste estudo é uma resposta provisória, uma reflexão que se aproxima da indagação feita, sobretudo no quinto capítulo quando apresentamos os relatos dos professores participantes e buscamos estabelecer uma vinculação orgânica com o pressuposto inicial.

Cabe observar que o trabalho do professor é atingido pelas políticas implementadas pelo Estado brasileiro, uma vez que, como servidor público, é também trabalhador de um sistema que segue uma lógica produtiva-industrial em que a eficiência e a produtividade são premissas que regem a sua permanência ou não na profissão. Produtividade que foi mencionada pelos professores participantes como algo que os incomoda e fragiliza o trabalho. Portanto, defendemos que a constituição da identidade profissional do professor universitário em início de carreira, e não só, é forjada em grande medida nas reformas do Estado e nas políticas públicas para a educação superior pública.

Nessa perspectiva, na tentativa de responder à questão acima logo de início, no segundo capítulo, nos pareceu necessário apresentar o caminho metodológico indicando o desenho da nossa caminhada. Apresentamos a instituição que foi *locus* da pesquisa empírica (UFSC - *Campus* Blumenau) e a sistematização para a coleta das fontes orais e que constituíram o banco de dados para a análise realizada no quarto capítulo.

No terceiro capítulo buscamos compreender a reforma do Estado brasileiro, revisitar a história da universidade pública e as políticas neoliberais que fundamentam a recente expansão. Ressaltamos que o Estado brasileiro, historicamente, se vincula aos interesses do setor privado e “configura-se por uma enorme dívida social no sentido de alargamento dos direitos sociais e coletivos, ou seja, da esfera pública” (DOURADO, 2002, p. 237). Logo, a inserção do país na lógica neoliberal, sendo coadjuvante no processo de globalização em curso e sintonizado às premissas de liberação econômica, desregulação financeira e na intensificação dos processos de privatização da esfera pública, é defendido pelos setores dirigentes como necessária para a modernização, do então, Estado patrimonial.

Nesse sentido, o Estado vem implementando políticas econômicas e educacionais para ajustar-se às exigências do mundo globalizado, com nova forma de organização, visando alcançar eficiência e produtividade convergente aos interesses do capital ao mesmo tempo em que reduz seu papel de executor frente aos serviços sociais, por exemplo, a educação. No Brasil, as políticas de expansão são pensadas em sintonia com organismos multilaterais, em especial com as premissas básicas do Banco Mundial. É oportuno frisar que não é possível compreender a organicidade das políticas neoliberais que fundamentam a recente expansão a parte do contexto histórico e econômico do país.

O Reuni, uma das últimas políticas educacionais voltadas para a expansão e democratização da educação superior pública propõe um acordo de gestão entre o governo federal e as universidades. Concordamos com a análise dos participantes desta pesquisa de que o Reuni representa uma política educacional importante para a democratização do acesso, sobretudo com o processo de interiorização, mas é preciso fazer a crítica com relação a sua materialização. É consenso entre os participantes da pesquisa que o Estado, via Reuni, propõe uma expansão com grandes metas para as universidades, sem viabilizar uma contrapartida orçamentária para cumprimento com qualidade, mantendo e até aumentado a já precária estrutura da maioria das universidades. De acordo com Léda e Mancebo (2009, p. 55) a implementação do Reuni implica uma reforma que promove de um lado um retrocesso, congelando o nível científico e técnico da universidade brasileira, “sucateando-a e precarizando-a”, e, por outro, mantém e amplia os centros de excelência, “em determinadas

áreas específicas, de acordo com os interesses do capital financeiro, como as relativas a *commodities*". Também, como salientamos no primeiro capítulo, o Reuni é uma política educacional decorrente da reforma do Estado brasileiro, orientada pelos organismos internacionais para atender às exigências do mercado, efetivando assim, a universidade operacional nas palavras de Chaui (2003). Nessa lógica, a universidade que o Estado busca consolidar a partir do processo de expansão tem como característica a reestruturação gerencial focada no aumento da produtividade, em consonância com a administração racional do trabalho taylorista. Portanto, não se tem dúvidas de que o Reuni trata da reestruturação da universidade (LEHER, 2011). Afinal, "como as empresas viveram reestruturações baseadas na qualidade total, na reengenharia etc, agora é a vez das universidades se ajustarem aos preceitos da economia capitalista dependente" (LEHER, 2011, p. 8).

Com relação ao Future-se, precisamos compreender os propósitos ocultos, sobretudo, a privatização e supressão da autonomia da universidade pública, submetendo estas instituições à lógica do mercado neoliberal. É importante ainda entender o verdadeiro sentido dos termos "empreendedorismo e inovação" apresentados com muito entusiasmo e positividade, e que se tornam *slogans* do início ao fim do projeto. Embora, indique uma adesão voluntária, pelo escopo textual é sabido que os professores terão que se dedicar a elaboração de projetos inovadores e atrativos para apresentar ao mercado e conseguir bons investimentos. Tempo tão precioso que deveria ser dedicado ao ensino ou em pesquisas que reverberem na produção e socialização do conhecimento científico, no avanço da ciência e no fortalecimento da educação pública de qualidade.

A relação da universidade com a empresa para a captação de recursos foi uma preocupação apontada por parte dos participantes desta pesquisa. Ao analisarmos o documento final do Future-se fica evidente que o Estado marginaliza as questões referentes ao ensino, pesquisa e extensão, que representam o modelo de universidade brasileira nos dias de hoje, e mais, busca se eximir da sua responsabilidade de fomentar a educação superior pública quando propõe que as universidades se tornem independentes do orçamento público, caaptando recursos no mercado para sua sobrevivência, acelerando, desse modo, o desmonte da educação pública como direito social.

Quando refletimos sobre as reformas do Estado e as políticas públicas voltadas para a educação superior, sobretudo o Reuni, Future-se e PEC 95, que olhamos com mais proximidade neste estudo, sublinhamos que o Estado, especialmente a partir dos anos 1990, busca se aproximar cada vez mais da iniciativa privada para promover modificações estruturais nas universidades. Num primeiro momento, o Estado utiliza como estratégia mostrar à sociedade

que estas instituições não funcionam com a qualidade que se almeja, corroborando tal afirmação com programas de desempenho, com múltiplos sistemas avaliativos de viés pseudomeritocrático e que visam tão somente afirmar o que já está posto. Na sequência, se estabelecem políticas neoliberais desenvolvidas na lógica do capital como solução, mas que na verdade apenas intensificam a mercantilização da educação, promovendo cada vez mais a precarização da universidade pública e do trabalho docente.

Shiroma (2018, p. 90-91) sinaliza que os governos neoliberais utilizam o discurso da necessidade de uma nova gestão pública “para justificar as privatizações, o encolhimento do espaço público e patrocinar a investida do privado nos setores não exclusivos do Estado, como a educação e saúde pública”. Sguissardi (2016, p. 13) adverte que seria ingenuidade pensar que a instituição universitária “sobreviva imune às ações ideológicas e práticas de Estados autoritários ou conservadores”. De acordo com o autor, não é difícil “saber o quanto, tanto o Estado como as Igrejas e as classes sociais dominantes, se serviram da educação superior para formação de seus quadros e para maior eficiência e sucesso de suas próprias missões e finalidades” (SGUISSARDI, 2016, p. 13).

Destacamos o valor social das atuais políticas de expansão, especialmente o Reuni, que viabilizou a interiorização da universidade, alcançando determinados segmentos sociais, até então, distantes da educação técnica e superior. Nesse sentido, cabe lembrar que o Reuni escancarou a eletização da universidade pública, o que por consequência exige dos professores novas posturas pedagógicas, gerando, nas palavras de Dubar (2009) uma crise de identidade. Entretanto, a crítica é necessária tendo em vista que a democratização não se esgota na ampliação de vagas e condições de acesso, faz-se necessário descolonizar a universidade, pensar nas condições de permanência dos estudantes e condições favoráveis para exercer a atividade docente, e esta certamente perpassa minimamente pela: i) garantia do financiamento estatal para a manutenção da universidade, fortalecendo o ensino, a pesquisa e a extensão; ii) resistência aos projetos educacionais, por exemplo o Future-se, dentre outros, que visam retirar a autonomia e avançar com a privatização e terceirizações, submetendo a universidade pública à lógica do mercado; iii) pelo alargamento da consciência do professor sobre sua práxis; e, iv) pela valorização do trabalho docente, dotando os professores de perspectivas de análise crítica, condição necessária para que compreendam o contexto histórico, social e cultural nos quais desenvolvem sua atividade laboral.

No quarto capítulo apresentamos algumas questões teóricas sobre a docência universitária, o início da carreira e a constituição da identidade profissional. É consenso entre os pesquisadores, referenciados no decorrer da pesquisa, que a docência universitária é uma

atividade complexa. Não é um processo linear e, por isso, não podemos naturalizar a ideia de que é possível se constituir um professor autônomo na construção de sua identidade profissional e com práticas emancipatórias apenas seguindo bons exemplos práticos. Zabalza (2004) atribui três funções aos professores universitários: o ensino, a pesquisa e atividades administrativas exercidas em diversos setores da instituição. Funções essas que foram mencionadas pelos professores participantes desta pesquisa quando ressaltam que ao ingressarem na universidade tiveram que administrar desafios da docência concomitante com desafios referentes à pesquisa e funções administrativas.

Precisamos olhar para a docência universitária em seu processo histórico para compreender que nenhum sujeito (professor) é neutro e, portanto, a práxis pedagógica não pode ser neutra, apolítica e descomprometida. Paulo Freire, reiteradamente, trata dessa questão ao frisar que a educação é uma forma de intervenção no mundo e, portanto, ser professor implica também uma dimensão política. Para Freire (1995, p. 39) uma “prática educativa que não é neutra envolve opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra outro”. Isto significa ter coerência entre o discurso e a prática. De acordo com o autor compreender os limites da prática educativa implica necessariamente a “clareza política do educadores com relação ao seu projeto” (FREIRE, 1995, p. 46). Demanda ainda, que o “educador assuma a politicidade de sua prática” (FREIRE, 1995, p. 46). Desse modo, não basta asseverar que a educação é um ato político, da mesma forma, que não é suficiente dizer que o ato político é também educativo. Se faz necessário, assumir realmente a politicidade da educação. Seguindo com a reflexão do autor “não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor quem prático” (FREIRE, 1995, p. 46).

Nessa perspectiva, chamamos a atenção para a necessidade do professor universitário em início de carreira, e não só, de compreender que a práxis pedagógica é um ato político e de que, como educador, precisa ter o compromisso de proporcionar uma formação voltada para o pensar crítico, sobretudo, nesse momento histórico na fase mais perversa do neoliberalismo que defende uma prática pedagógica neutra e o fim da universidade pública. Nesse sentido, a fala de Moraes (2003, p. 152) é muito pertinente: “se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta”.

Ressaltamos que o conjunto de saberes que constituem o eixo para o exercício da docência universitária precisam ter como base os conhecimentos da pedagogia, da psicologia, da história, da filosofia, da sociologia, entre outros que são as ferramentas que possibilitam ao professor definir as melhores estratégias para que o ensino não seja reduzido à “manipulação

de ‘pacotes prontos’ de conhecimento, de acordo com os indicadores de desempenho e aceitação no mercado e a posição que nele ocupamos” (MORAES, 2003, p. 153). Com base na literatura e também na empiria desta pesquisa, entendemos que muitos dos desafios apresentados pelos professores universitários em início da carreira estão relacionados, em grande medida, à formação incipiente ou nula das teorias pedagógicas. Sendo assim, arriscamos dizer que, se os cursos de pós-graduação, independente da área, se voltassem mais para docência o professor chegaria na instituição mais fortalecido teoricamente, especialmente, no que diz respeito as teorias pedagógicas, condição necessária para administrar com mais autonomia seus desafios e, sobretudo, exercer a criticidade. Observamos, com base em Pimenta e Anastasiou (2014), a importância de se ficar atento a certos reducionismos concernentes à relação entre pedagogia e a docência universitária; por exemplo, aliar a preparação do professor universitário a uma disciplina pedagógica como se as teorias pedagógicas representassem um corpo de conhecimento técnico e instrumental que entrega receitas prontas para o “como ensinar”. Também, de acordo com as autoras, o cuidado deve se estender para que as teorias pedagógicas não se mostrem como um campo disciplinar em competição e que estabelecem relações conflituosas com os demais campos disciplinares.

Pimenta e Anastasiou (2014) assevera que a constituição da identidade com base em determinada profissão inicia-se no processo de formação na área. Desse modo, os anos passados na universidade é uma preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das mais diversas áreas do conhecimento. Quando passam a atuar como professores na educação superior, contudo, fazem-no sem ter acessado qualquer processo formativo para a docência. No entanto, se é oriundo da área da educação, “teve oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, ainda que direcionado a outra faixa etária de alunos, com objetivos de formação diferenciados da formação profissional universitária” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 105). No entanto, as autoras lembram que “como ocorre na maioria dos casos, sendo de outro quadro profissional, trará consigo um desempenho desarticulado das funções e objetivos da educação superior” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 105).

No quinto capítulo apresentamos e refletimos sobre as falas dos professores universitários em início de carreira. Destacamos que, via de regra, a entrada na docência foi para os participantes um momento de grandes desafios, “choque da realidade”. Preparar aulas, elaboração de ementas e planos de ensino, assumir cargos de gestão e compreender os processos burocráticos, dentre outros, são apontados pelos professores participantes como desafios que marcaram o início da docência. Ao analisar as falas dos professores fica evidenciado que

compreendem a pluralidade da docência, tendo ciência de que é um processo dinâmico, em constante movimento e que não se esgota nas atividades em sala de aula. Alguns professores salientaram que os desafios iniciais não se restringiram apenas a sala de aula, mas, também, aos cargos administrativos que assumiram por imposição ou por interesse próprio.

Todos os participantes mencionam experiências de aprendizagens com seus professores e que influenciam a maneira de organizar a aula, explicar o conteúdo, na relação com o estudante, tanto com modelos como com contramodelos, ou seja, tanto adotando como suporte comportamentos que consideram exitosos, como não repetir atitudes observadas em determinados docentes que consideram inadequadas. Nessa direção, entendemos que o professor constitui sua identidade profissional, também, pela prática vivenciada com professores que fizeram parte de suas trajetórias de formação. Destacamos que todos se mostraram profissionais comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem e buscaram articular estratégias para superar as dificuldades iniciais, algumas vezes solitários, outras se aproximando dos pares.

Observamos, a partir dos dados empíricos, que os professores participantes não são acompanhados formalmente no período inicial, apenas informalmente quando se aproximam de colegas com mais experiência na profissão docente. Nesse sentido, sinalizamos a falta de uma política de acompanhamento do professor universitário que está iniciando a carreira. De um modo geral, os professores participantes da pesquisa diante dos desafios iniciais buscaram em algum momento apoio de colegas que estão a mais tempo na profissão. Nessa direção, Romanowski (2012) enfatiza que nos dias atuais não há uma política de acompanhamento, apoio ou mesmo formação continuada voltada para os professores iniciantes, o que implica que poucos professores se envolvem em práticas de acolhimento e de trabalho junto aos iniciantes, corroborando para falta de estudos sobre o tema.

Cabe dizer que observamos a partir das falas dos professores, que eles, na grande maioria, não acessaram as teorias da área pedagógica em seus processos formativos, mas que mesmo assim, buscam em suas práticas articular os conhecimentos dessa área, ainda que por vezes não se trate de uma mobilização consciente da importância do acesso ao conhecimento científico das ciências humanas para o exercício da docência. De um modo geral, os professores participantes se pautam em um saber pedagógico que advém da experiência como expresso no parágrafo anterior. Assim, inferimos que a experiência do exercício docente no início da carreira na universidade está sendo também um momento de formação pedagógica, de construção do seu saber profissional.

De acordo com Dubar (2005) a identidade profissional resulta da articulação de duas transações – uma interna ao indivíduo e outra externa – estabelecida na interação do indivíduo com as instituições. Essa divisão – identidade para si e identidade para o outro – é ao mesmo tempo inseparável e problemática. Inseparável pela relação da identidade para si à do outro, e, problemática quando se confia apenas na identidade atribuída para forjar a própria identidade. É a partir desta concepção que buscamos, nesse momento da pesquisa, estabelecer uma relação entre as falas dos professores participantes com as falas dos colegas e coordenadores de curso participantes da pesquisa.

Ao estabelecermos uma relação entre o que cada professor acredita que é para os outros (colegas e coordenadores dos cursos) e o que de fato pensam colegas e coordenadores, se evidenciou uma proximidade grande entre as falas. Nesse sentido, vale resgatar a reflexão de Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54), quando dizem que a identidade profissional docente é entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, o que resulta numa série de representações que cada professor faz de si mesmo e de suas funções, estabelecendo, de forma consciente ou não, negociações das quais fazem parte de suas histórias de vida, “suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente –, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola”.

Apesar do prognóstico de futuro da universidade se mostrar negativo, cabe-nos resistir e acreditar sempre que, a universidade é ainda um espaço que propicia uma formação intelectual e cultural das futuras gerações, promovendo um ensino de qualidade com base nos pressupostos de uma educação crítica e emancipadora, condição necessária para a constituição de cidadãos intelectualizados, com capacidade de analisar, interpretar e participar ativamente do meio social em que estão inseridos. Afirma-se com Gramsci (2006, p. 189) que “a universidade tem a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal”. Afinal, diante do atual cenário político, econômico e cultural do Brasil, a universidade tem um papel fulcral no que tange a criar as condições favoráveis para que a independência de pensamento, a cultura e a concepção política sejam garantidas.

As palavras de Chauí (2003, p. 15) são fundamentais para nossa reflexão final, sobretudo, por indicar a necessidade de tomar a universidade do ponto de vista de sua autonomia e de sua expressão social e política, cuidando para não correr em busca da eterna ideia de modernização que, no Brasil, “como se sabe, sempre significa submeter a sociedade em geral e as universidades públicas, em particular, a modelos, critérios e interesses que servem ao capital e não aos direitos dos cidadãos”. Logo, entendemos que, cabe às universidades seguir fazendo

resistência a qualquer projeto neoliberal que tenha como intencionalidade conceber a educação como insumo econômico, negociada enquanto mercadoria para o desenvolvimento do capital. A luta deve ser permanente por uma educação pública, gratuita, laica, emancipadora, cujo propósito único seja o desenvolvimento pleno dos cidadãos.

Ao refletirmos sobre a educação universitária a partir das falas dos professores participantes da pesquisa, percebemos que as reformas de cunho neoliberal afetam a cultura acadêmica no sentido atribuído por Nardof (2005, p. 144) em que “representações, motivações, normas éticas, concepções, visões e práticas institucionais dos atores universitários” assumem um viés individualista, competitivo e com valorização exacerbada das avaliações de cunho meritocrático.

Considerando as reflexões apresentadas até esse momento, queremos crer que o pressuposto que apresentamos inicialmente é reforçada ao longo do debate, ou seja, os dados empíricos evidenciam que os professores universitários em início de carreira são afetados pela lógica capitalista, expressa nas políticas neoliberais implementadas para a educação superior pública em que o professor assume inúmeras tarefas para além da docência (multitarrefeiro), precisa formar mais estudantes em menos tempo, é constantemente avaliado pelo grau de produtividade. Ainda, esse movimento paritário ao movimento de produção industrial leva o professor a fazer leituras cada vez mais rápidas, frequentar cursos de formação de forma aligeirada e preferencialmente que seja virtual, realizar inúmeras atividades ao mesmo tempo para se tornar competitivo. E, mais, se submetem permanentemente a controles externos definidos por políticas públicas educacionais. É importante lembrar que o professor concursado na universidade assume a docência com dedicação exclusiva, ou seja, seu vínculo de trabalho deve ser apenas com a instituição que atua o que faz com que grande parte do seu dia seja preenchido com as atividades acadêmicas de ensino e pesquisa (laborais). Queremos crer que tamanho envolvimento com as atividades docentes é um dos fatores que leva o professor a não se apropriar e analisar criticamente a legislação – Future-se e Reuni, conforme ficou evidenciado ao longo das entrevistas quando os participantes, em sua maioria, sinalizaram pouco conhecer sobre ambos os programas.

Por fim, sublinhamos que a identidade profissional carrega as marcas da trajetória pessoal/familiar, da formação acadêmica e da vida social e cultural. O espaço de trabalho e as relações ali estabelecidas também deixam marcas e imprimem significados que vão constituindo profissionalmente o ser professor. Nesse contexto, as reformas do Estado e políticas educacionais, da qual destacamos para este estudo, duas já em vigor, o Reuni e a EC 95, e uma ainda como projeto de lei, o Future-se, assumem um papel importante na forma como

o professor se constitui profissionalmente, uma vez que impõem normas, diretrizes e orientações que preconizam a dinamicidade da prática docente e, portanto, influenciando a constituição identitária do professor. Com relação ao Future-se é importante destacar que, considerando o atual contexto político, pode até ser que não seja implementado com nome e modelo que foi idealizado, afinal, a perspectiva neoliberal encontra terreno mais fértil em determinados governos. Contudo, os pressupostos neoliberais que se estabelece no documento future-se já vem se materializando, sobretudo no que tange às modificações estruturais nas universidades e o produtivismo acadêmico. Em conformidade com Moraes (2003, p. 155) entendemos que a definição de políticas educacionais que comprometem drasticamente as condições efetivas do ensino e da pesquisa na produção acadêmica, em especial, as postas em prática na década de 1990, “instauram um clima propício à desagregação do ambiente acadêmico e, de acordo com o espírito da época, promovem o individualismo e descaracterizam as funções de docentes e pesquisadores”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. 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.

AMADO, João; COSTA, Antonio Pedro; CRUSOÉ, Nilma. Técnica da Análise de conteúdo. *In*: AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira Educação**, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017.

AMARAL, Nelson Cardoso. Dois anos de desgoverno – os números da desconstrução. *In*: **A Terra é Redonda**, 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/dois-anos-de-desgoverno-os-numeros-da-desconstrucao/>. Acesso em: 10 de maio 2023.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. A docência como profissão da educação superior e os saberes pedagógicos e científicos. **Revista Univille**, v. 7, n. 1, p. 7-16, 2002.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços da era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

AUED, Idaletto Malvezzi. A universidade como espaço de valorização do capital e suas contradições: anotações para debate. *In*: FERREIRA, André Vasconcelos. et al. **Precarização do trabalho e saúde docente nas universidades públicas brasileiras**. EdUECE, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior: desafios e possibilidades**. 2007. 269 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

BIANCHETTI, Lucidio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/for mação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BOSI, António de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, 2007.

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel: estudioteórico de suproceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, n. 3. p. 55-72, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, 25. abr. 2007. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/expansao>. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, 2016**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 1990. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8112-11-dezembro-1990-322161-norma-pl.html>. Acesso em: 10 marco de 2021

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 1996a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 15 de abril de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Minuta de Projeto de Lei versão do Programa Future-se**. Brasília, 2019. Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2019/07/19/programa_futurese_consultapublica.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2020

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3076, de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7B8E383B8826C9F071BAAAE5DCF05D09.proposicoesWebExterno1?codteor=1900012&filename=PL+3076/2020. Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

BRECHT, Bertold. Os que lutam. In: CITELLI, Adilson. Bertold Brecht: comunicação, poesia e revolução. Comunicação e Educação, v. 12, n. 2, p. 109-112, maio/ago. 2007. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37645/40359>. Acesso em 20 de janeiro 2020.

BRECHT, Bertold. Poemas (1913-1956). Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2000.

BROILO, Cecilia Luiza. et al. A formação no território de trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Junqueira e Marin editores. 2010.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARDOSO, Fernando Henrique. Apresentação. In: **BRASIL**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em:

<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAGAS, Regiane de Ávila. Dança, trabalho e formação humana: aspectos ontológicos. *In*: PEIXOTO, Adão José; CORBINIANO, Simone; MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira (Orgs.). **Universidade, Formação e anti-intelectualismo: homenagem a José Luiz Sanfelice**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022.

CHAUI, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 5-15, 2003.

CHAUI, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUI, Marilena de Souza. A Universidades em ruínas: *In*: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

CORDEIRO, Telma Santa Clara. **A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências: um ninho tecido com muitos fios**. 2006. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

CRUZ, Giseli Barreto da. et al. A Didática e a iniciação à docência no processo de constituição profissional do futuro professor. *In*: XI Congresso Nacional de Educação. **Anais...** Curitiba, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da . O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. *In*: GARIGLIO, José Ângelo; NUNES, Jenilse Fernandes; Ruiz, Cristina Mayor; MARCELO GARCIA, Carlos. **A INSERSÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais**, 1º ed. Curitiba: Appris, 2022.

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

CUNHA, Maria Isabel da. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: Legitimidade e desafios. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajatórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF, CAPES: CNPq, 2010c.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência universitária e inovações: a complexidade da formação e da prática pedagógica dos professores. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia**

universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. Educação. **III Simpósio Internacional de Educação Superior**, Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, set.-dez./2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/397/294>. Acesso 20 nov. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias:** memórias, experiências, desafios e possibilidades. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. *In:* III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. **Anais...** Santiago do Chile, 2012.

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

CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia. Professores da educação superior. *In:* MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária.** Glossário: Brasília, INEP/RIES, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 189-197, 2010.

DIAS SOBRINHO, José Dias. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 703-725, 2004.

DOURADO, Luis Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 79-115, 2000.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, 2007.

FEIXAS, Mónica. El profesorado novel: Estudio de suproblemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. **Revista de Docencia Universitaria**. Murcia, Espanha, v. 2, n. 1, p. [N.P], 2002.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

FERNANDES, Florestan. Universidade e desenvolvimento. *In*: IANNI, O. (Org.). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FLORES, Maria Assunção. (Des)ilusões e Paradoxos: a Entrada na Carreira na Perspetiva dos Professores Neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**. 1999. Disponível em <https://hdl.handle.net/1822/564>. Acesso em 14 de maio de 2021

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidade de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária – USP**, 2009. Disponível em <http://www.usp.br/prg> . Acesso em 20 janeiro 2022.

FRANCO, Amelia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011.

FREIRE, Paulo. **À sombra da Mangueira**. 12. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: novas direitas, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n 80, p.137-168, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em fevereiro 2021

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 92-130, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Autores Associados, 1983.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L & PM, 2020.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPÓLITO, Alvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação & Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 119, p. 191-204, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

GIOLO, Jaime. O future-se sem futuro. *In*: GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). **Future- se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado**. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020.

GIOLO, Jaime. et al. O sistema Brasileiro de cotas nas universidades federais: Avaliação da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul no Curso de Medicina do *Campus* Passo Fundo. **ResearchGate**, 2022. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/362631/571_O_SISTEMA_BRASILEIRO_DE_COTAS_NAS_INSTITUICOES_FEDERAIS_Avaliacao_da_experiencia_da_Universidade_Federal_da_Fronteira_Sul_no_Curso_de_Medicina_d_o_Campus_Passo_Fundo. Acesso em 2 de dezembro de 2022

GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). **Future- se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado**. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020.

GONÇALVES, José Alberto Mendonça. A carreira dos professores de ensino primário. *In*: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno do cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2006.

GUIMARÃES, Walter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.

HARVEY, David. Neoliberalismo como destruição criativa. **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente**, v. 2, n. 4, p. 1-30, 2007.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo – história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOUAISS **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOBOLD, Márcia de Souza. **A constituição das formas identitárias dos professores/chefes de departamento dos cursos de licenciatura**. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e civil**. Col. Os pensadores. Trad: João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 2º ed. São Paulo: Abril cultural, 1979

HOYLE, Eric. Professionalization and desprofessionalization in education. In: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs.). *World yearbook of education 1980: professional development of teachers*. London: Kogan Page, 1980.

HUBERMAN, Michäel. Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor da educação superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, p. 121-134, 2004.

KONCHINSKI, Vinicius. **Universidades federais perdem 12% do orçamento durante governo Bolsonaro**. Brasil de Fato, 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/02/16/universidades-federais-perdem-12-do-orcamento-durante-governo>. Acesso em: 16 de maio 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, 2001.

LÉDA, Denise; MANCEBO, Deise. Reuni: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, p. 49-64, 2009.

LEHER, Roberto. Educação Superior Minimalista: a Educação que convém ao capital no capitalismo dependente. In: **Encontro Nacional de Estudantes de Direito**. São Paulo. Cadernos de Textos, 2011.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. 3. ed. **Outubro Revista**, 1999.

LEHER, Roberto. Universidade pública federal brasileira: future-se e -guerra cultural- como expressões da autocracia burguesa. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-19, 2021.

LEITE, Janete Luzia. Produtivismo acadêmico e adoecimento docente: duas faces da mesma moeda. In: FERREIRA, A. V. et al. **Precarização do trabalho e saúde docente nas universidades públicas brasileiras**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: Novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, 223-249, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. *In*: GUIMARÃES, Walter Soares. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.

LIMA, Emília Freitas de. Sobre(as)vivências no início da docência: que recados elas nos deixam? *In*: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, Amélia. A construção de identidades docentes como construto de estrutura e dinâmica sistêmica: argumentação e virtualidades teórico-práticas. **Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 11, n. 3, p. 1-24, 2008.

LOPES, Amélia. **Construção de identidades e formação de professores**. Relatório de disciplina. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2007.

LOPES, Amélia. **Libertar o desejo, resgatar a inovação**: a construção de identidades profissionais em docentes do 1o CEB. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 1999. Tese (Doutoramento) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 1999.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MANCEBO, Deise. Trabalho Docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido de experiência. **Revista Formação docente**, Belo Horizonte, v. 02, nº 03, p. 11-49, ago/dez -2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em janeiro de 2022

MARCELO GARCIA, Carlos. A Identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, v. 01, p. 109-131, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora, 1999.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MASETTO, Marcos Tarcísio. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarcísio. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus Editora, 2012.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica dos professores universitários**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso; ABREU, Maria Celia de. **O professor universitário em aula**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAYOR RUIZ, Cristina. Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? **Profesorado**: Revista de curriculum y formación del profesorado, v. 13, n. 1, p. 61-77, 2009.

MAYOR RUIZ, Cristina; SACHES MORENO, Maria. **El reto de la formación de los docentes universitarios**: una experiência com professores noveles. Edita: Universidade de Sevilla, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, Maria Celia Marcondes de. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Celia Marcondes de (Org.). **Illuminismos às avessas**: produção do conhecimento e política de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Celia Marcondes de; TORRIGLIA, Patricia Laura. Sentidos de ser docente e da construção do conhecimento. In: MORAES, Maria Celia Marcondes de (Org.). **Illuminismos às avessas**: produção do conhecimento e política de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. **Professor da educação superior**: identidade, docência e formação. INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, 2006.

NAIDORF, Judith. La privatización del conocimiento público en universidades públicas. In: GENTILI, Pablo; LEVY, Bettina. (Orgs.). **Espacio público y privatización del conocimiento**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005, p. 101-162.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Editora do Porto, 2013.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

PACHECO, Jose Augusto; FLORES, Maria Assunção A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PAPI, Silmara de Oliveira; MARTINS, Pura Lúcia. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, v. 26, n. 03, p. 39-56, 2010.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1, p. 07-40, 1996.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995. *In*: D'INCAO, M. A.; MARTINS, H. (Orgs.). **Democracia, crise e reforma**: estudos sobre a era Fernando Henrique Cardoso. São Paulo: Paz e Terra. 2010.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização. **Revista Debates**, v. 4, n. 2, p. 10-31, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. (org) **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo. Cortez. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Izabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência na educação superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINSKY, Jaime; PINSKI, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**. Editora Contexto. 2003

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. *In*: PLACO, V. M. de S. **Representações sociais**: diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

PRONKO, Marcela. O banco mundial no campo internacional da educação. *IN*: Pereira, João Márcio Mendes Pereira; PRONKO, Marcela. (Org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2014.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROCHA, G. A. Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo. 2006. *In: 29ª Reunião Nacional, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, MG, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especialidades dos ensinos superior e não superior. *Revista Nuances*, v. 13, p. 108-126, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA*, 2012, Santiago do Chile. Disponível em: <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=195>. Acesso em 10 de março de 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios para professores iniciantes. *Páginas de Educación*, v. 6, n. 1 p. 83-96, jun. 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: NÓVOA, Antonio. (Org.). Profissão professor*. 2. ed. Belo Horizonte: Porto, 1998.

SANFELICE, José Luiz. Sala de aula: intervenção no real. *In: MORAIS, R. de (Org.). Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 1986.

SANFELICE, José Luiz. Universidade, Formação e anti-intelectualismo. *In: PEIXOTO, Adão José; CORBINIANO, Simone; MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira (Org.). Universidade, Formação e anti-intelectualismo: homenagem a José Luiz Sanfelice*, Campinas: Mercado de Letras, 2022.

SARAMAGO, José. *A caverna*. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SARAMAGO, José. *História do Cerco de Lisboa*. Rio de Janeiro: o Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

SAVIANI, Dermeval. A expansão da educação superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JR, C. (Orgs.). Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. *Roteiro*, v. 45, p. 1-18, 2020.

SCHON, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d' água, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia na formação profissional**: por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante? 1. Ed. – São Paulo: Cartago Editorial, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Future-se um projeto neoliberal de heteronomia das federais e um passo a mais rumo a sua privado-mercantilização. *In*: GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; Sguissardi, Valdemar. (Org.). **Future-se**: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. Os múltiplos desafios da Reafirmação e Renovação da Missão das Instituições de Ensino Superior. *In*: **6ª Conferência da FORGES**. Para que(m) servem as Instituições de Educação Superior? Balanços, proposições e desafios acerca do papel das IES no Século XXI, Campinas, Unicamp, 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, Joao dos Reis. **Trabalho intensificado nas Federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento**: Diálogos em Educação, v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018.

SHIROMA, Eneida. O. “O eufemismo da profissionalização”. *In*: Moraes, M. C. M. (Org.) Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas educacionais. Rio de Janeiro: DP&A. 2003

SIGNORI, Zenira Maria Malacarne; HOBOLD, Maria de Souza. As pesquisas sobre professores universitários em início de carreira: notas introdutórias. *In*: **XIV Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, 2019.

SIGNORI, Zenira Maria Malacarne; HOBOLD, Maria de Souza. Iniciação à Docência Universitária: uma análise da produção científica. *In*: **XIII Reunião Científica da ANPED-Sul**. Blumenau, 2020.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Nova faces da educação superior no Brasil**: reformas do Estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Claudemir Osmar da. **Programa Reuni**: ampliação do acesso ao ensino superior? 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas: Mercado das letras, 2018.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. A Complexidade inerente aos Processos Identitários Docentes. **Revista Notandum Libro**, v. 12, p. 45-58, 2009.

SILVEIRA, Rene Jose Trentin. O professor e a transformação da realidade. **Nuances**, v. 1, n. 1, p. 21-30, 1995.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**[online], Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em <http://books.scielo.org>. Acesso em 10 de maio de 2022

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-133, 1991.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TONET, Ivo. Educação e idealismo: “eu amo minha tarefa como educador/a!!!”. **Plurais: Revista Multidisciplinar**, v. 4, n. 3, p. 54-71, 2019.

UFSC. Conselho Universitário. **Ata no 10 da Sessão Ordinária do Conselho Universitário realizada no dia 24 de novembro de 2007**.

VAILLANT, Denise Elena; GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. *In*: VILLA, A. (Ed.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. As dimensões do processo didático na ação docente. *In*: ROMANOWSKI, Joana; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. Azevedo (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico: Continuidade ou transgressão para acertar? *In*: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **O que há de novo na Educação Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000.

VIEIRA, Flávia. O professor como arquiteto da pedagogia na universidade. *Revista Teias*, v. 14, n. 33, p. 138-156, 2013.

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

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.G., FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M de A (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas-SP: Mercado das Letras-ALB, 1998

ANEXO A – PROPOSTA DE ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGÉ

PROPOSTA DE ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES

Esta proposta de roteiro de entrevista poderá ser modificada, após a pré-testagem do instrumento de coleta de dados.

Perfil do professor universitário em início de carreira

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Formação acadêmica _____

Departamento _____

Curso: _____

Disciplina (as): _____

Tempo de trabalho na UFSC _____

local da entrevista: _____ Duração: _____

Data ____/____/____

Temática: Desafios que circundam a atividade profissional do professor universitário em início de carreira, as estratégias mobilizadas por eles no processo de enfrentamento aos desafios e expectativas que expressam com relação à profissão

1. Professor/a, como você foi recebido pela comunidade acadêmica ao ingressar na UFSC, Campus Blumenau?
2. Fale brevemente sobre seu ingresso, e desafios enfrentados nesse início da docência na universidade?
3. Que estratégias você tem mobilizado para o enfrentamento dos desafios e para qualificar as ações cotidianas?

2

4. Você recebe apoio institucional para superar os desafios relacionados à docência?
5. Que experiências de ensino você vivenciou enquanto estudante e que influenciam à sua atuação docente?
6. O que significa, para você, ser professor universitário? Quais são as suas expectativas com relação à profissão?

Temática: Os saberes e conhecimentos mobilizados, pelos professores universitários em início de carreira, para ensinar

1. Quais saberes e conhecimentos da docência, que ultrapassam o campo de sua especialidade, você julga ser necessário para fazer frente às situações de ensino?
2. Durante o seu processo formativo (graduação e pós-graduação) você teve alguma disciplina que tratasse das teorias pedagógicas? Caso não tenha cursado, para você, esta formação faz falta para sua atuação?
3. Você incorpora o conhecimento elaborado, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação, como ferramentas para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem? Explícite...

Temática: Os múltiplos elementos que constituem a identidade profissional dos professores universitários em início de carreira

1. Professor/a, o que você entende por identidade profissional docente?
2. Para você, que fatos sociais, políticos, econômicos e culturais marcaram sua vida e influenciam na constituição e atuação como professor universitário? Explícite...
3. Como você se vê como professor universitário? O que pensa sobre você mesmo?
4. Que professor/a você acha que é para os outros? Explícite...

Temática: Os impactos da atual conjuntura de reformas do estado brasileiro na constituição identitária do professor universitário em início de carreira

1. Para você, a universidade que atua como professor é a mesma, em termos de estrutura e de ensino, daquela em que você ingressou como estudante? Justifique?
2. Como você avalia o REUNI? Explícite.
3. No seu entendimento as reformas do estado brasileiro em curso, especialmente, a PEC 95 e FUTURE-SE, impactam na sua atividade docente? Explícite?

ANEXO B – PROPOSTA DE ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA COORDENADOR E COLEGA PROFESSOR

PROPOSTA DE ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA COORDENADOR E COLEGA PROFESSOR

Caracterização do coordenador ou colega professor

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Formação acadêmica _____

Departamento _____

Curso: _____

Disciplina (as): _____

Tempo de trabalho na UFSC _____

local da entrevista: _____ Duração: _____

Data ____ / ____ / ____

Temática: Os múltiplos elementos que constituem a identidade profissional dos professores universitários em início de carreira

1. Fale brevemente sobre o ingresso do professor (A, B, C ou D) no curso? Como foi a adaptação ao curso, com os colegas e disciplinas ministradas?

Cabe lembrar que, visando a não identificação do participante, usaremos uma letra correspondente. Desse modo, coordenador “A” ou colega professor “A” falam sobre participante “A” e, assim, sucessivamente.

2. Como você o vê profissionalmente?
3. Qual é a sua opinião com relação à organização do ensino por parte do professor (plano de aula, relação professor/aluno etc.)?

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (ENTREVISTA)

Você está sendo convidada/o a participar de uma pesquisa sobre “**Docência universitária: a constituição identitária do professor em início de carreira**”, desenvolvida pela doutoranda Zenira Maria Malacarne Signori, estudante do Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, sob orientação de da Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold.

O objetivo da pesquisa é **analisar como se constitui a identidade profissional do professor universitário em início de carreira em face da atual conjuntura de reformas do estado brasileiro**. A reflexão, resultado deste estudo, contribuirá para (re)pensar e embasar a implementação de políticas educacionais voltadas para os projetos de formação inicial ou continuada dos profissionais, em especial, projetos de acompanhamento e formação no início da carreira.

Comprometidos com a **Resolução CNS 466/12 de 12/06/2012**, sua participação se restringirá a fornecer respostas às questões feitas na entrevista. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza, bem como, poderá desistir em qualquer fase da pesquisa, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, esclarecemos ainda, caso seja do seu interesse, desde que, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo. **Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e pode apresentar riscos ou desconfortos como: cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, e ou por quebra de sigilo, caso ocorra involuntariamente**. Na ocorrência de qualquer dano será oferecido na forma de acompanhamento e assistência aos participantes, além de benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa. E serão ressarcidos no que se refere ao pagamento de despesas do participante, comprovadamente decorrentes da pesquisa e indenização se refere à dano, também comprovadamente decorrente da pesquisa, e nos termos da lei. A sua participação é de suma importância para alcançar o objetivo proposto para a pesquisa.

Solicitamos a sua colaboração para a uma **entrevista**, com um tempo médio de 1 hora de duração, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. Após a utilização na pesquisa, os dados registrados em áudio ficarão sob a guarda e a responsabilidade do pesquisador, por um período de cinco anos, sendo descartados após este prazo.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Zenira Maria Malacarne Signori, pelo telefone (47) 98889-1705 ou pelo e-mail: zenira.signori@ufsc.br. Ainda, se preferir, pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Doutorado em Educação da UFSC, pelo telefone (48) 3721-2251 ou no seguinte endereço: Universidade Federal de SC – UFSC - Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Bairro Trindade – Florianópolis.

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Docência Universitária: a constituição identitária do professor em início de carreira

Pesquisador: ZENIRA MARIA MALACARNE SIGNORI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 31787020.2.0000.0121

Instituição Proponente: Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.109.376

Apresentação do Projeto:

Projeto de tese de doutorado de Zenira Signori, orientado pela Profa. Dra. Marcia de Souza Hobold, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Intitulado Docência Universitária: A Constituição Identitária do Professor em Início de Carreira, o projeto visa analisar como se constitui a identidade profissional docente do professor universitário em início de carreira em face da atual conjuntura de reformas do estado brasileiro. A pesquisa será conduzida com professores da UFSC, campus Blumenau.

Serão considerados os seguintes critérios de inclusão para efetuar a seleção dos participantes da pesquisa:

- Ser professor da UFSC, Campus Blumenau;
- Ter ingressado por concurso público;
- Ter até 3 anos de docência na universidade, sem experiências pregressas em outra instituição ou nível de ensino;
- Um professor de cada curso de engenharias (Engenharia de Materiais, Engenharia de Controle e Automação e Engenharia Textil) totalizando três docentes, e um representando as licenciaturas.

Alem disso, serão participantes, também, coordenadores dos respectivos cursos dos professores participantes e, um colega docente que atua no mesmo curso.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br