

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CYBELLE SANTOS DE SOUZA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE DOCENTE: SENTIDOS
COMPARTILHADOS POR PROFESSORES DE UNIVERSIDADE
PÚBLICA**

RECIFE
2013

CYBELLE SANTOS DE SOUZA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE DOCENTE: SENTIDOS
COMPARTILHADOS POR PROFESSORES DE UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fatima M. Leite Cruz

RECIFE
2013

Catálogo na fonte
Bibliotecária: Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

S729r Souza, Cybelle Santos de.
Representações sociais e identidade docente : sentidos compartilhados por professores de universidade pública / Cybelle Santos de Souza. – 2013. 149 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof^ª. Dr^ª. Fatima Maria Leite Cruz.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2013.
Inclui referências e apêndices.

1. Psicologia. 2. Ensino superior. 3. Universidades e faculdades públicas. 4. Professores universitários. 5. Representações sociais. 6. Identidade social. I. Cruz, Fatima Maria Leite (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2018-110)

CYBELLE SANTOS DE SOUZA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE DOCENTE:
Sentidos compartilhados por professores de universidade pública**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: 23/08/2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Fatima Maria Leite Cruz (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Renata Lira dos Santos Aléssio (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Este trabalho é dedicado a todos os professores e professoras concluintes do curso de formação didático-pedagógica do NUFOPE – UFPE.

AGRADECIMENTOS

Ao término do trabalho é chegado o momento de compartilhar mais esta conquista com aqueles envolvidos direta ou indiretamente com ela. Alguns, corresponsáveis; outros, peças fundamentais para que tudo ocorresse da melhor forma possível:

Agradeço, acima de tudo, a Deus e aos amigos espirituais pela proteção nos momentos de dificuldade e por terem me dado forças, sabedoria e paciência.

Aos meus pais pela educação e carinho dados, por estarem sempre me incentivando nos estudos e na profissão.

À minha avó Amara Rodrigues de Brito, de quem herdei as principais referências da minha identidade cultural e que foi para mim um exemplo de dedicação à aprendizagem.

Ao meu irmão Hadmam Souza, pelos momentos de reflexão crítica sobre o meu trabalho e pelas traduções dos textos em francês.

Às minhas sobrinhas Aline e Aimée, por me mostrarem como se faz pesquisa, movidas por suas curiosidades infantis.

Ao meu esposo Djalmir Mendonça pela parceria e companheirismo indispensáveis para a conclusão deste trabalho.

Às amigas Daniele Rabello e Vladya Lyra pelo incentivo desde quando estudávamos juntas para a seleção do mestrado, hoje com alegria chegamos ao final desta etapa com a certeza de que valeu à pena o tempo dedicado nestes dois anos de batalha, que se tornou menos pesada por estarmos juntas.

Aos amigos que conheci através do mestrado e que ficarão na minha história como referenciais de amizade e solidariedade, Everton Espínola, Vera Moura, Márcia Gabrielle.

Ao amigo Heldemarcio Ferreira, pelo “vai dar tudo certo!” incentivo dado nas vésperas da minha entrevista de seleção, e que fez toda a diferença.

Aos professores Telma Avelar e Aécio Matos por terem me iniciado na atividade de Pesquisa.

Às professoras Kátia Ramos, Fátima Santos, Renata Lira e Isabel Pedrosa pelas valiosas contribuições dadas ao meu trabalho.

À minha orientadora Fatima Maria Leite Cruz, pela contribuição essencial para o meu amadurecimento e autonomia enquanto pesquisadora.

Aos autores e teóricos que fundamentaram este trabalho tanto no estudo acerca de seu objeto, quanto para a análise e construção dos dados.

À Bruna Gabriela Oliveira pelo auxílio no tratamento dos dados com o *software*

EVOC.

À mestranda Maria Joseane Teixeira, pela disponibilidade para auxiliar no tratamento dos dados.

À equipe de professores do NUFOPE, Conceição Carrilho, Fatima Cruz (orientadora deste trabalho), Janssen Felipe, Márcia Melo, Maria Auxiliadora e Telma Santa Clara pelos momentos de aprendizado.

Às bolsistas do NUFOPE Amanda Lins, Ariana Santana, Gércica Leite, Helena Fernandes e Tereza Borges, pelo apoio com o material do banco de dados da pesquisa matriz e disponibilidade, meu muitíssimo obrigado!

“Nesta terra de doutores, magníficos reitores.
Leva-se à sério a comédia.”
(BELCHIOR, 1987)

RESUMO

Nos últimos anos o Ensino superior tem sofrido aumento da demanda por profissionais qualificados, em virtude da expansão de sua oferta, com crescente interiorização e implementação de sistemas de avaliação de qualidade inclusive no contexto da pós-graduação. Isto vem afetando o trabalho do docente universitário visto que aumenta a exigência pela produtividade acadêmica. De acordo com Cunha (1998) o professor universitário vive um momento de transição de paradigmas no que se refere à sua prática e profissionalidade docentes. Estimulado pelo contexto de transição paradigmática na docência universitária e tendo a Universidade Federal de Pernambuco como campo, este estudo visou compreender as Representações Sociais da identidade docente para um grupo de professores universitários participantes do curso de atualização didático-pedagógica para os professores da UFPE oferecido pelo Núcleo de Formação Continuada de Professores da UFPE (NUFOPE). A questão norteadora de nosso estudo indaga “Qual a Representação social da Identidade Docente para os professores do curso de atualização didático-pedagógica da UFPE?”. Adotamos como objetivo principal de nosso estudo: compreender os sentidos compartilhados acerca da identidade docente universitária segundo os professores que concluíram o curso do NUFOPE. Como etapas a alcançar este objetivo, estabelecemos três objetivos específicos: (1) Analisar os perfis dos professores através de seus currículos *lattes*. (2) acessar os elementos centrais e periféricos das Representações Sociais da identidade docente para os professores do curso do NUFOPE; (3) compreender os sentidos das Representações Sociais da identidade docente na construção dos projetos de vida dos professores em questão. Para atingir tais objetivos adotamos a Teoria das Representações Sociais como abordagem teórico-metodológica, uma vez que este estudo considera a noção de sujeito autônomo. Como resultados identificamos que as Representações Sociais da identidade docente para os sujeitos participantes da pesquisa está estruturada em torno dos significados dos termos pesquisadores, educadores e comprometidos. Tais significados compartilhados estão ancorados no perfil de professor vigente na sociedade que é o de intelectual compromissado com a formação de cidadãos e profissionais capacitados para promover desenvolvimento tecnológico do país.

Palavras-chaves: Identidade Docente. Representações Sociais. Docência Universitária; Identidade Social.

ABSTRACT

In recent years, higher education has been increased demand for qualified professionals, due to the expansion of its offer, increasing internalization and implementation of evaluation systems quality even in the context of post-graduation. This has affected the university teaching work as increases the demand for academic productivity. According to Cunha (1998) university professor is experiencing a period of transition paradigm with respect to its practice and professionalism teachers. Spurred by the paradigmatic transition context in teaching university with the Federal University of Pernambuco as a field, This study aimed to understand the social representations of identity teaching to a group of participants of the course professors didactic and pedagogical update for UFPE teachers offered the Continuing Education Center of Teachers of UFPE (NUFOPE). The main question of our study asks “What is the social representation Professor of Identity for the course teacher didactic-pedagogic update UFPE?”. We adopt the main objective of our study: understand the shared meanings about teaching identity university according to the teachers who have completed the course NUFOPE. As steps to achieve this goal, we set three objectives specific: (1) analyze the profiles of teachers through their curricula lattes. (2) access the central and peripheral elements of the Representations Social identity of the teaching to the teachers of the course NUFOPE; (3) understand the meanings of social representations of teacher identity in the construction of teachers' life projects in question. To reach these goals we adopted the Theory of Social Representations as theoretical and methodological approach, since this study considers the notion of autonomous subject. The results have identified the Social representations of teacher identity to the participating subjects Research is structured around the meanings terms researchers, educators and committed. Such meanings shared are anchored in current teacher profile in society which is the intellectual committed to the formation of citizens and trained professionals to promote technological development parents.

Keywords: Identity Lecturer. Social representations. University Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil docente.....	80
Quadro 2 – Tempo de experiência na UFPE	81
Quadro 3 – Resumo dos Participantes da Primeira Etapa em Função das Variáveis	81
Quadro 4 – Frequência das 20 palavras mais evocadas por termo indutor	88
Quadro 5 – Estrutura das Representações Sociais da Identidade Docente para o termo indutor 1	90
Quadro 6 – Estrutura das Representações Sociais da Identidade Docente para o termo indutor 2	94
Quadro 7 – Estrutura das Representações Sociais da Identidade Docente para o termo indutor 3	95
Quadro 8 – Codificação dos participantes da segunda fase	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5	Ato Institucional nº 5
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAC	Centro de Artes e Comunicação
CAV	Centro Acadêmico de Vitória
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCB	Centro de Ciências Biológicas
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
EVOC	<i>Ensemble de programmes permettant L'analyse des evocations</i> (Conjunto de programas que permite a análise de evocações)
GEOP	Grupo de Estudos e Orientação Psicopedagógica
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
NUFOPE	Núcleo de Formação Didático-Pedagógica da UFPE
OME	Ordem Média de Evocações
OMI	Ordem Média de Importância
PNE	Plano Nacional da Educação
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROACAD	Pro-Reitoria pra Assuntos Acadêmicos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS's	Representações Sociais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
TAC	Teoria da Auto-Categorização
TIS	Teoria da Identidade Social
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNE	União Nacional dos Estudantes
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CONTEXTO HISTÓRICO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS	20
2.1	AS PRIMEIRAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	20
2.2	A CRIAÇÃO DA USP E O COMPROMISSO COM A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	22
2.3	A CONSOLIDAÇÃO DA UNIVERSIDADE NOS ANOS 50 E 60	23
2.4	A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968	25
2.5	A SEGUNDA REFORMA UNIVERSITÁRIA E A UNIVERSIDADE DOS ANOS 90 .	27
2.6	UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI	29
2.7	PERSPECTIVAS ATUAIS PARA A UNIVERSIDADE	31
2.8	A UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	33
2.9	ACHADOS DAS PESQUISAS QUE ABORDAM A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE	37
3	CONCEITUANDO IDENTIDADE	45
3.1	ASPECTOS GERAIS	45
3.2	O INTERACIONISMO SIMBÓLICO	46
3.3	TEORIAS DE INFLUÊNCIA COGNITIVISTA: A ESCOLA DE BRISTOL (TAJFEL E TURNER)	47
3.4	A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE CLAUDE DUBAR	52
3.5	A PERSPECTIVA ECO-EGOLÓGICA DE ZAVALLONI	56
3.6	A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR	57
4	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	64
4.1	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: SURGIMENTO, DESENVOLVIMENTO E DEFINIÇÃO	64
4.2	PRINCIPAIS CONCEITOS E FUNÇÕES DA TRS	69
4.3	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE	72
4.4	A TRS E A INVESTIGAÇÃO DOS FENÔMENOS EDUCACIONAIS	75
4.5	AS ABORDAGENS DA TRS	77
5	O MÉTODO	80
5.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA	80
5.2	O CAMPO	81
5.3	PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	81

5.3.1	Caracterização dos participantes	81
5.3.2	Primeira etapa.....	84
5.3.3	Segunda etapa	85
5.4	PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS	85
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	89
6.1	ANÁLISE DA PRIMEIRA ETAPA.....	89
6.2	ANÁLISE DA SEGUNDA ETAPA.....	100
6.2.1	Como o docente universitário se vê.....	102
6.2.1.1	<i>Docente como intelectual</i>	<i>102</i>
6.2.1.2	<i>Docente como formador</i>	<i>104</i>
6.2.1.3	<i>Docência e desvalorização profissional</i>	<i>105</i>
6.2.2	Como o docente universitário acredita que os outros o veem.....	107
6.2.2.1	<i>Expectativas dos alunos.....</i>	<i>107</i>
6.2.2.2	<i>Professor intelectual comprometido</i>	<i>107</i>
6.2.2.3	<i>A relação Professor/aluno e o “bom professor”</i>	<i>108</i>
6.2.3	Trajetória docente ou construção das identidades	109
6.2.3.1	<i>O ingresso na docência</i>	<i>109</i>
6.2.3.2	<i>Saberes e fazeres indispensáveis à docência universitária</i>	<i>110</i>
6.2.3.3	<i>Identificação com outro professor</i>	<i>111</i>
6.2.4	Relevância da formação continuada.....	111
6.2.4.1	<i>Espaço de ação e reflexão</i>	<i>112</i>
6.2.4.2	<i>Espaço para a construção didático-pedagógica.....</i>	<i>113</i>
6.2.4.3	<i>Relevância da formação didático-pedagógica para a reflexão sobre a prática</i>	<i>114</i>
6.2.4.4	<i>NUFOPE: Espaço de consolidação da identidade pela pertença sócio-afetiva ao grupo professor.....</i>	<i>115</i>
6.3	ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DOCÊNCIA E SUAS RELAÇÕES COM A IDENTIDADE DOCENTE	116
6.4.1	Identidade docente e relações de gênero.....	120
6.4.2	Implicações do tempo de docência para a identidade docente	123
6.4.3	Docência: valor e reconhecimento.....	125
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
	REFERÊNCIAS	131
	APÊNDICE A – CARTA DE CONSENTIMENTO.....	138
	APÊNDICE B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO	139

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE	140
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA	143
APÊNDICE E – QUADRO DE FREQUÊNCIA DAS PALAVRAS POR TERMO INDUTOR.....	144
APÊNDICE F – QUADRO DE CARACTERIZAÇÃO DOS 60 PARTICIPANTES DA PRIMEIRA ETAPA	148

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o Ensino Superior¹ tem sofrido aumento da demanda por professores, em virtude da expansão de sua oferta, com crescente interiorização e implementação de sistemas de avaliação de qualidade inclusive no contexto da pós-graduação. Isto vem afetando o trabalho do docente universitário visto que aumenta a exigência pela produtividade acadêmica, bem como se complexificam as formas de acesso e compreensão do cotidiano institucional, diverso e plural.

De acordo com Cunha (1998) o professor universitário vive um momento de transição de paradigmas no que se refere à sua prática e profissionalidade docente. A profissionalidade docente é definida por Giméno Sacristán (1995), entre outros, como conhecimentos e práticas específicas da docência adquiridos ao longo da carreira docente. Em consonância com a visão do referido autor em relação aos conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias ao exercício docente, Libâneo (2001) define profissionalidade docente como o conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor ou uma professora.

Cunha (1998) ancorada nos conceitos de paradigma dominante e emergente formulados por Santos (1987) para tratar dos dilemas dos docentes universitários na transição de paradigmas, explica que, por muitos anos, os docentes adotaram práticas que se baseavam na mera transmissão do conhecimento e no professor enquanto mero reprodutor do conhecimento pronto e acabado. Tal concepção estaria atrelada à ideia de paradigma dominante.

Após um momento de ruptura desse paradigma, o docente passa a ancorar sua prática no paradigma emergente do ensino, aquele que concebe o professor como facilitador da construção do conhecimento, que é realizada pelo estudante em interação com seus professores, colegas e com os equipamentos culturais, conforme defende Vygotsky (1993) em sua perspectiva sócio-culturalista. Tal ruptura, segundo a autora, provocou inquietações nos docentes no que se refere não só a atividade docente, mas a toda uma concepção de Ensino Superior, de papel social da universidade, e da função do docente universitário na sociedade.

Ramos (2010) coloca que a universidade e a docência universitária no século XXI vêm passando por um processo de transição paradigmática em um dado contexto

¹ Sabemos que a concepção mais adequada é a de Educação Superior, por ser mais abrangente. No entanto, adotamos a nomenclatura Ensino Superior, pois tanto a literatura quanto os nossos participantes ainda utilizam tal expressão com maior frequência.

caracterizado pela complexidade. Contexto complexo que induz a universidade a rever seus conceitos, sua missão, seu compromisso para com a sociedade, um compromisso não mais voltado à mercantilização do conhecimento e a padrões de desempenho meramente, mas implica o investimento e à atenção para um pensamento crítico e reflexivo.

A transição paradigmática da universidade num contexto de complexidade conduz a autora à conclusão de que não é possível abordar e tratar a docência universitária no limiar do século XXI sem que se tenha a compreensão, entre outros aspectos, da reconceitualização da docência inserida em um processo de redefinição identitária da universidade, no que se considera a transição para uma nova forma de produção do conhecimento, que requer uma necessária consideração da amplitude das questões pedagógico-didáticas neste *locus* diferenciado de produção do conhecimento e de compromisso social, tomando o docente universitário como protagonista desse movimento de transição da universidade. Estes docentes se preparariam para as consequências das mudanças da sociedade, já que a universidade e a sociedade são instâncias indissociáveis. Isso significa considerar as inovações tecnológicas, as demandas do mundo do trabalho, o projeto de sociedade e de universidade como fatores que requerem a implementação de novas práticas docentes.

Estimulado pelo contexto de transição paradigmática na docência universitária e tendo a Universidade Federal de Pernambuco como campo, este estudo visou compreender as relações entre as Representações Sociais da identidade docente e a docência universitária para um grupo de professores universitários participantes do curso de atualização didático-pedagógica oferecido pelo Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica para os Professores (NUFOPE) da UFPE.

O desejo de estudar questões docentes surgiu desde o curso de graduação em Psicologia. Ao ingressar na universidade logo me inseri no grupo de estudos e orientação psicopedagógica (GEOP) no qual passei quatro anos envolvida em um projeto de extensão como formadora de um curso de formação continuada para professores do ensino fundamental de escolas públicas do Recife. A motivação para aquele projeto de pesquisa surgiu devido à necessidade de compreender questões de professores com que trabalhei no GEOP.

Na especialização em saúde coletiva, estudei o sofrimento psíquico na docência enquanto questão de saúde pública, deparei-me com o conceito da síndrome de *burnout*², e como este encontra-se no cotidiano da atividade docente. Enquanto aluna de nivelamento para o mestrado, na disciplina “Análise Institucional” participei de um estudo onde a Universidade

² Uma síndrome de exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização pessoal que pode ocorrer entre os indivíduos que realizam seu trabalho trabalhando com pessoas. (Moura, 2000, p.93).

Federal de Pernambuco foi o alvo de análise institucional. Na análise das entrevistas com os professores e alunos da UFPE, verificou-se que alguns docentes de tal instituição hoje possuem uma prática voltada meramente para a produção acadêmica, em busca do reconhecimento no meio acadêmico e, por isso, se identificam mais enquanto pesquisadores do que como professores, parecendo-lhes duas identidades distintas e que se confrontam no cotidiano desses sujeitos. A partir daí nasceu a vontade de estudar a identidade docente dos professores desta instituição.

Através da orientadora desta pesquisa pude conhecer o trabalho do NUFOPE (Núcleo de Formação Didático-Pedagógica da UFPE). O NUFOPE tem por objetivo geral de sua pesquisa atual “compreender a construção da profissionalidade docente universitária na relação formação e prática didático-pedagógica, em situação de aula”. Nesse sentido, o NUFOPE se configura como um espaço privilegiado para a reflexão e crítica acerca da prática pedagógica dos professores da UFPE, no qual os docentes podem apresentar e discutir suas aulas com base nos textos trabalhados no grupo dentre outros métodos para reflexão sobre a prática. Este caráter de locus privilegiado de discussão sobre a prática docente universitária do NUFOPE, despertou nossa curiosidade em saber quais as relações entre as Representações Sociais de identidade docente e a docência universitária, para os professores adeptos da proposta de formação continuada de tal grupo. Sendo assim, passamos a participar das reuniões deste núcleo de pesquisa com o intuito de adquirir conhecimento acerca da temática da docência na Educação Superior.

A pesquisa do NUFOPE tem como objeto empírico o exercício docente universitário e a Universidade Federal de Pernambuco enquanto campo de investigação. O grupo é composto por sete bolsistas e sete docentes do Centro de Educação, entre eles a orientadora deste trabalho. A oferta de cursos de atualização didático-pedagógica pelo NUFOPE teve seu início a partir do projeto desenvolvido desde o ano de 2000 em uma parceria com a Pró-Reitoria Acadêmica e o Centro de Educação da UFPE, naquele momento a demanda pela formação do grupo era a necessidade de ampliar e dar maior visibilidade e consistência ao processo de formação didático-pedagógica continuada em serviço. A docência universitária é enfaticamente tratada na dimensão do exercício profissional como objeto de investigação e intervenção junto aos professores da UFPE.

A partir de 2006 este projeto passou a fazer parte do Projeto Político Pedagógico Institucional da Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, constituindo-se como Programa de Formação Continuada de Professores da UFPE. Essa institucionalização justificou-se pela necessidade de ofertar e oportunizar aos docentes desta instituição um espaço para aquisição

de conhecimentos em vistas da formação continuada, com a perspectiva de desenvolvimento pessoal-técnico-profissional-político. Levou-se em conta as demandas institucionais, exigências legais e, principalmente, as demandas sociais à Universidade na atualidade.

De acordo com Cunha (1998), diante das tensões provocadas pela transição de paradigmas na docência universitária (reconfiguração da docência e do papel do professor), a formação continuada, enquanto proposta para que os docentes tenham um espaço de discussão sobre suas práticas, se revela fundamental para a construção da identidade docente conforme defendem também Melo e Cordeiro (2008). Tais pesquisadoras estudaram minuciosamente o conhecimento didático produzido pelos professores da UFPE que participaram de cursos de atualização do NUFOPE, acerca da docência universitária. Os resultados obtidos nos dão o direcionamento do pensamento destes docentes sobre o que significa ser um professor de uma universidade federal e nos mostram quão complexa tal atividade se configura.

A nossa pesquisa foi introduzida como um “braço” da pesquisa matriz do NUFOPE e adotamos como objetivo principal de nosso estudo: compreender os sentidos compartilhados acerca da docência e da identidade docente universitárias segundo os professores que concluíram o curso do NUFOPE. Como etapas a alcançar este objetivo, estabelecemos três objetivos específicos: (1) Analisar os perfis dos professores através de seus currículos *lattes*. (2) acessar os elementos centrais e periféricos das Representações Sociais da identidade docente para os professores do curso do NUFOPE nas dimensões “Eles”, “Nós” e “Eu”; (3) compreender as relações entre as RS da identidade docente e a docência universitária. A questão norteadora da presente pesquisa foi: “Quais as Representações Sociais da identidade docente Universitária para os professores da UFPE que concluíram o curso de atualização didático-pedagógica do NUFOPE?”

Para atingir tais objetivos adotamos a Teoria das Representações Sociais como abordagem teórico-metodológica, uma vez que este estudo considera a noção de sujeito agente de sua condição no mundo, autônomo, compatível com a noção de sujeito sócio-histórico adotada pela TRS, um sujeito ativo na construção da realidade objetiva, como defende Moscovici (2003). Essa perspectiva justifica o interesse em estudar as produções dos sujeitos relativas à comunicação e afetos, seus discursos, suas atitudes, os sentidos compartilhados entre eles. Lançamos mão de uma proposta plurimetodológica dividida em três etapas para a análise dos dados. Nossos instrumentos de construção desses dados foram os currículos *lattes* dos professores, questionário de associação livre e entrevistas estruturadas. A análise de conteúdo temática, bem como a abordagem estrutural da Teoria do Núcleo central de Abric,

serviram de suporte teórico-metodológico para tratamento e análise dos dados com o auxílio do *software* EVOC.

No que tange a parcela teórica deste trabalho, no primeiro capítulo realizamos um apanhado histórico acerca das universidades federais no Brasil, No segundo capítulo discutimos algumas das diferentes correntes teóricas que se dispuseram a estudar e conceituar a identidade. No terceiro capítulo apresentamos a Teoria das Representações Sociais e discutimos sua importância para a compreensão do processo de construção das identidades.

No quarto capítulo apresentamos e discutimos o método adotado na pesquisa. No capítulo seguinte analisamos os dados construídos a luz das abordagens teóricas escolhidas. Em seguida, no sexto capítulo, com base nas discussões realizadas, apresentamos nossas conclusões e indicações para trabalhos futuros.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

2.1 AS PRIMEIRAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

As primeiras escolas de ensino superior no Brasil foram criadas em 1808 com a chegada da família real e tinham o intuito de incluir os membros da corte reproduzindo a burocracia que o contexto do reinado demandava. Essas instituições possuíam caráter profissionalizante e se pautavam no modelo centralizador francês. (Cunha, 2000). Já se observava um Ensino Superior voltado à concessão de diplomas afim de habilitar o sujeito para exercer uma determinada profissão, (Coelho, 2006). Tal característica, de acordo com Bazzo (2007), marcou fortemente as primeiras universidades brasileiras no início do século XX e perdura nos dias de hoje.

Para Bazzo (2007), não foram encontradas na literatura, evidências de que existisse na época da criação das primeiras universidades, qualquer exigência formativa para os catedráticos. Os professores, detentores de cátedras vitalícias, eram convocados entre os mais conhecidos de suas áreas. Muitas vezes, não existindo um compromisso formal dos docentes com a atividade de pesquisa. Ensino e pesquisa não caminhavam juntos, com isso o que se observou naquela época, e que acabou perdurando durante todo o império, foi a reprodução do conhecimento pronto e hierarquizado. No entanto, não podemos dizer que não houve nenhuma preocupação com a qualidade do ensino superior no período imperial. Em 1882, Rui Barbosa, ao fazer um apanhado da educação no país, ressaltou a necessidade de uma reforma “no método e nos mestres” ao analisar a situação dos cursos de Direito (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29).

As Instituições de Ensino Superior (IES) baseavam seu ensino na transmissão de um conjunto de conhecimentos técnicos estabelecidos pelas exigências de cada área. O professor era um profissional reconhecido em sua área e tinha o compromisso de transmitir seu conhecimento prático e a missão de ensinar ao aluno como se tornar um bom profissional à sua imagem e semelhança (BAZZO, 2007). Seus cursos eram especialmente voltados à Engenharia e Medicina e Direito. Pode-se observar que desde 1808 o ensino superior brasileiro se deu em estabelecimentos isolados. Nos períodos colonial e imperial não existiu nenhuma instituição com status de universidade (CUNHA, 2000).

A primeira universidade brasileira foi criada no estado do Amazonas em 1909 como resultado da iniciativa de grupos privados durante o período próspero provocado pela exploração da borracha e oferecia os cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia,

Odontologia e de formação de oficiais da guarda nacional. O fim da instituição se deu ao final do período de prosperidade em 1926, permanecendo apenas a Faculdade de Direito incorporada à Universidade federal do Amazonas, criada em 1962. Em 1911 foi criada a Universidade de São Paulo, extinta em 1917 por questões financeiras. A Universidade de Curitiba, fundada em 1912, também foi extinta devido à equiparação de instituições de Ensino Superior em cidades com menos de cem mil habitantes. Restaram as universidades livres de Engenharia, Medicina e Direito, que tiveram seus cursos posteriormente incorporados em 1950 pela recém-criada Universidade Federal do Paraná.

Em 1920 foi criada a primeira instituição de Ensino Superior no Brasil, que assumiu, por um período duradouro, o *status* de universidade. A Universidade do Rio de Janeiro, da qual estamos falando, teve autorização legal conferida pelo presidente cinco anos depois, por meio do Congresso Nacional. Foi resultante da junção das universidades federais de Medicina e Engenharia, e ainda de uma faculdade de Direito no estado. Em resumo, o que deu origem à primeira universidade duradoura no Brasil foi a junção de outras instituições, fato que serviu de modelo para quase totalidade das universidades que se seguiram (CUNHA, 2000).

Entre o final da década de 1920 e começo da década de 1930, período que marcou o início da República Nova, houve um investimento na educação, que figurou como foco de grandes discussões políticas: “Era consenso entre as elites, a necessidade de escolarizar as crescentes massas de operários demandadas pela industrialização” (BAZZO, 2007). Ao mesmo tempo em que era necessário escolarizar a massa, assumia-se também um compromisso com as novas técnicas e exigências culturais formando professores e pesquisadores que se destinavam a dar conta desta nova demanda. Neste contexto ocorreu a chamada reforma do ensino superior, promovida por Francisco Campos em 1931.

Francisco Campos tinha ideais politicamente antiliberais, mas não abriu mão de ideias da filosofia e da pedagogia da Nova Escola³, que tinha fundamentação liberal. Ela propunha um ensino onde o aluno pudesse praticar o que aprendia em sala de aula. Defendia a cautela para que o ensino fosse ministrado da forma mais eficaz possível. Ele defendeu também a criação do curso de doutorado em Direito, pois considerava indispensável para a formação de docentes na área de Direito, em detrimento aos cursos de bacharelado, que, segundo ele, preparavam puramente para a prática do Direito.

³ Os cursos da Nova Escola eram destinados não só aos indivíduos desejosos de aperfeiçoar estudos já realizados e aprofundar conhecimentos, mas aos que quisessem preparar-se para “ocupar posições de relevo na administração das grandes empresas particulares”, exemplificadas estas como bancos, companhias de transporte, de serviços públicos, de indústrias, de sindicatos, de cooperativas etc., ou para os que buscassem “colaborar na direção dos negócios públicos”, como técnicos ou como “depositários de mandatos eleitorais”. (CUNHA, 2000, p. 167)

Pouco tempo depois da criação da segunda universidade brasileira, o governo federal baixou algumas normas para melhor regular a instalação de novas universidades nos estados, pois ficou claro que, mais do que modelos de universidades, eram necessários regulamentos. Sendo assim, foi promulgado o decreto 5.616 em 1928 apresentando condições onde as universidades criadas nos estados gozariam de autonomia administrativa, econômica e didática. O Departamento Nacional de Ensino exercia a fiscalização de todas elas por meio de um inspetor para cada faculdade pertencente a cada universidade. A promulgação do Decreto 19.851 em 1931 e que foi denominado de estatuto das Universidades Brasileiras, foi, no campo do ensino superior, o desdobramento da centralização político administrativa iniciada com a criação do Ministério da Educação (CUNHA, 2000). Este documento estabeleceu os padrões de organização para as instituições de ensino Superior, universitárias e não universitárias, em todo o país.

Cada universidade seria criada pela reunião de faculdades (pelo menos três dentre as seguintes: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras). Cada faculdade seria dirigida por uma congregação, integrada pelos professores catedráticos efetivos, pelos livre-docentes em exercício de catedrático e por um representante dos livre-docentes por eles eleito. Três a seis catedráticos, escolhidos pelo ministro da Educação dentre os de uma lista elaborada pela congregação, constituiriam o conselho técnico-administrativo de cada faculdade, seu órgão deliberativo. (CUNHA, 2000, p. 165).

O diretor da faculdade também era um catedrático escolhido pelo ministro da educação a partir de uma lista de catedráticos elaborada conjuntamente pela congregação e pelo conselho universitário. O reitor da universidade também era escolhido pelo ministro da educação por meio de uma lista elaborada pelo conselho universitário contendo o nome de três professores do ensino superior. Já o corpo docente deveria ser constituído de um professor catedrático para cada cadeira do curso; auxiliares de ensino (chefes de clínicas ou de laboratórios, preparadores ou assistentes); e livre-docentes. Após dez anos de exercício de cargo por aprovação em concurso, os catedráticos tinham o privilégio do emprego vitalício.

2.2 A CRIAÇÃO DA USP E O COMPROMISSO COM A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

De acordo com Cunha (2000), foi após a criação da Escola de Sociologia e Política, que o então governador de São Paulo, Armando Salles de Oliveira, também professor, nomeou uma comissão de notáveis para estudar a criação de uma universidade a partir da

iniciativa do governo estadual, “Os objetivos atribuídos à Universidade de São Paulo pela comissão eram explicitamente políticos, convergentes com os da Escola de Sociologia e Política, embora mais amplos.” (CUNHA, 2000. p. 167).

Após a revolução de 1930, mais especificamente em vinte e cinco de janeiro de mil novecentos e trinta e quatro, foi criada a partir de um decreto estadual a Universidade de São Paulo incorporando as seguintes escolas de ensino superior já existentes: Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agronomia, Faculdade de Medicina e Escola de Veterinária. O Instituto de Educação foi elevado à categoria de escola superior e incorporado à universidade como Faculdade de Educação. Já no âmbito da nova universidade, foram criadas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais e a Escola de Belas Artes. Vários institutos de pesquisa, que pertenciam ao estado, foram ligados à universidade como órgãos complementares. Foram eles: o Instituto Biológico, Instituto de Higiene, Instituto Butantã, Instituto Agrônomo de Campinas, Instituto Astronômico e Geofísico, Instituto de Radium, Instituto de Pesquisas Tecnológicas e o Museu de Arqueologia, História e Etnografia. Essa postura agregadora desses institutos fortaleceu o compromisso da nova universidade com a atividade de pesquisa e a construção do conhecimento científico.

No que se refere à docência no ensino superior, Bazzo (2007) atribui o sucesso e a inovação da USP ao fato de que a maioria de seus professores possuía alta qualificação, muitos deles vindos na Europa, vinculando ensino e pesquisa, o que, segundo ela, deve ter revolucionado o modo de lecionar da época. Para integrar o corpo docente da nova universidade foram contratados no primeiro ano de funcionamento, treze professores europeus. De 1934 até 1942 trabalharam quarenta e cinco professores estrangeiros, mais alguns assistentes de laboratório.

2.3 A CONSOLIDAÇÃO DA UNIVERSIDADE NOS ANOS 50 E 60

O período de república populista foi crucial para o desenvolvimento e integração do Ensino Superior e para a consolidação das Universidades no Brasil (BAZZO, 2007). Dentre os fatores que proporcionaram o crescimento do Ensino Superior, o que se considera como mais importante foi a expansão da escola secundária e a equivalência à ela dos demais ramos do Ensino Médio. Segundo Cunha (2000) foi em virtude disso que houve um aumento da demanda pelos cursos superiores, respondida principalmente pelo governo federal. Tal resposta assumiu três formas. Em primeiro lugar, a criação de novas faculdades onde não as

havia ou onde só havia instituições privadas de ensino superior. Em segundo lugar, pela gratuidade de fato dos cursos superiores das instituições federais, ainda que a legislação continuasse determinando a cobrança de taxas nos cursos públicos. Em terceiro lugar, a “federalização” de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, em seguida, em universidades. Vale ressaltar que o país vivia um contexto de aceleração do desenvolvimento sócio-econômico com a criação do plano de metas “50 anos em 5”, implementado no governo Juscelino Kubitschek e que tinha como objetivos principais desenvolver a indústria de base, construir estradas e hidrelétricas, ampliar a extração de petróleo e entre outras iniciativas fazer do Brasil um país desenvolvido e industrializado.

A fundação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como a instituição dos cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*, os mestrados e doutorados nas décadas de 1960 e 1970 são exemplos desse investimento em políticas educacionais para o Ensino Superior. Para a referida autora, esse momento pode ser considerado como um divisor de águas em relação à formação/qualificação do professor universitário e pode ter exercido influência na construção da profissionalidade do docente do Ensino Superior. Ela afirma que :

O objetivo principal dessas iniciativas era formar os quadros para a expansão desse nível de ensino e para a urgente necessidade de desenvolvimento da pesquisa no país. Esta preocupação, portanto, relacionava-se muito mais com a implantação de um sistema de pós-graduação capaz de transformar a universidade brasileira em um centro criador de ciência, de tecnologia e de cultura, do que com a melhoria do ensino, embora se acreditasse que isso aconteceria automaticamente. (BAZZO, 2007. p.50).

A possibilidade de "federalização", antevista pelos corpos docentes de escolas superiores, adicionou mais um vetor ao sistema de forças das Universidade Públicas no Brasil. Para Cunha (2000), esse mecanismo foi desencadeado pela Lei 1.254 de dezembro de 1950. Mas, este expediente caro à política populista, sofreu forte resistência por parte do Conselho Federal de Educação criado em 1962 com atribuições conferidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com presença obrigatória de representantes das instituições particulares de ensino.

Em suma, o processo de "federalização" foi responsável pelo aumento da oferta pública de Ensino Superior e gratuito, assim como pela criação da maior parte das universidades federais existentes hoje. Foi um período marcado predominantemente pela organização do Ensino Superior em Universidades. Nesta época, foram criadas as cidades universitárias, e foi fundada a União Nacional dos Estudantes (UNE) resultado do forte

protagonismo estudantil da época.

Nesse período foi registrado uma grande modernização das universidades na tentativa de sincronizar a educação com o desenvolvimento social e econômico do país. O processo de modernização das universidades foi acionado pelo estado, principalmente pelo segmento militar e se ancorou na mesma ideologia que clamava pela reforma do Ensino Superior.

Em meio a toda essa ebulição no plano da nova universidade, iniciava-se também uma intenção, utópica segundo Cunha (2000), de integrar as classes sociais e nessa concepção foi criada em 1948 a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que desempenhou um papel de grande relevância nesse movimento acadêmico. A SBPC foi criada por um grupo de pesquisadores empregados nos institutos paulistas e que se encontravam ameaçados pelas conjunturas desfavoráveis da administração estadual. Seus objetivos eram, resumidamente, a difusão da ciência em busca de apoio do Estado e da sociedade, bem como a promoção do intercâmbio entre cientistas das diversas especialidades; a luta pela "verdadeira ciência"; e a liberdade de pesquisa.

Desde o ano de sua criação até os dias de hoje, a SBPC vem realizando reuniões anuais, expandindo-se geograficamente, cada vez mais, em termos de áreas do conhecimento abrangidas. Suas reuniões eram realizadas em locais diferentes a cada ano, em geral nas universidades públicas, alternadamente no norte e no sul do país. Tais reuniões serviram para que os docentes-pesquisadores universitários fossem construindo uma consciência dos interesses que uniam e separavam-os das diversas especialidades, regiões e vinculações profissionais.

2.4 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968

Foi no âmbito do movimento estudantil da década de 60, bem como pela demanda da classe média pela ampliação do Ensino Superior, que nasceu e se desenvolveu o projeto de reforma universitária foi integrante do grupo das chamadas reformas de base e culminou após o golpe militar de 1964 quando o país passava por um momento político cujo foco era a repressão e a privação da liberdade, principalmente a liberdade de expressão.

A mobilização estudantil se deu por meio de debates dentro das universidades e manifestações de rua que reivindicavam do governo soluções para os problemas educacionais mais agudos. A resposta mais efetiva e de maior alcance foi a criação, por meio do Decreto de número 62.937 de 1968, de um grupo de trabalho (GT) encarregado de discutir medidas a

serem tomadas em caráter de urgência para resolver a “crise da universidade” (FÁVERO, 2006). Segundo a referida autora, no relatório final desse GT há registros de que essa crise sensibilizou diversos setores sociais, exigindo do governo ações para seu enfrentamento imediato, tornando o problema da reforma universitária uma das urgências nacionais.

De acordo com Fávero (2006), entre as questões levantadas pelo grupo de trabalho, está o fato de as universidades brasileiras estarem organizadas tendo por base as faculdades tradicionais que, apesar de terem certo progresso, ainda se demonstram inadequadas para atender as demandas do processo de desenvolvimento intensificado na década de cinquenta, se mostrando inadaptadas às mudanças dele decorrentes. Ela relata que ao abordar a questão da expansão das instituições de Ensino Superior, o relatório explica que ela se deu pela simples multiplicação de unidades, fazendo a universidade se expandir, porém, em seu cerne permaneceu com a mesma estrutura a entrar o processo de desenvolvimento e inovação mediante uma proposta acadêmica conservadora, na qual o conhecimento é apresentado em seus aspectos mais estáveis.

Embora o marco inicial da vasta legislação existente estabelecendo medidas para a re-estruturação das universidades brasileiras encontra-se nos Decretos-leis de número 53 e 66 de 1967, somente a partir de 1968 com os resultados dos trabalhos do GT é que se pode falar em uma legislação básica da reforma universitária. Tal reforma universitária se materializou na Lei 5.540 de 1968 (conhecida como lei da reforma universitária), que determinava mudanças internas nas universidades afim de que fosse possível atender à demanda do Ensino Superior com o menor custo possível. Para tanto, foram montadas algumas estratégias gerenciais como a departamentalização, a matrícula por disciplina e a implantação do ciclo básico (BAZZO, 2007).

Nas discussões para a reforma, apesar de ter se enfatizado que a base da organização universitária está no sistema departamental, é possível observar que entendendo o departamento enquanto unidade de ensino e pesquisa, até certo ponto a implantação dessa estrutura teve um caráter meramente nominal. A departamentalização, possível reflexo de uma sociedade esfacelada, encontra resistências desde o início da reforma universitária, por sua vez, a cátedra, embora tenha sido legalmente extinta, teve apenas a redução de sua autonomia, em muitos casos. Passados mais de trinta anos, observa-se que o departamento parece ser um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, “tornando-se em alguns casos elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção do conhecimento coletivo. Com a Lei nº9.394/96 o departamento não constitui mais exigência legal” (FÁVERO, 2006, p. 64).

Concomitantemente, a pós-graduação, também discutida pelo GT, passou a ser

institucionalizada e, pela primeira vez, foi incorporada à legislação brasileira a indissociabilidade entre ensino e pesquisa como um princípio da prática universitária. A partir de então, a prática docente vai se construindo baseada na necessidade do professor ser, ao mesmo tempo, um pesquisador a serviço da produção de ciência, tecnologia e cultura, bem como um mestre que atribui novo significado ao seu papel.

Anteriormente, a docência no Ensino Superior baseava-se no conhecimento aprofundado sobre dada especialidade profissional, a partir das mudanças oriundas da reforma, ela foi sendo transformada gradativamente por uma formação teórico-epistemológica cada vez mais rigorosa e exigente decorrente dessa nova forma de exercício acadêmico, voltada para a pesquisa e produção do conhecimento. Para Bazzo (2007), ainda que essa nova configuração da docência universitária tenha sido um salto para a qualificação dos quadros universitários, o ensino propriamente dito não foi beneficiado na medida que se esperava, uma vez que não houve atenção a qualificação pedagógica destes mesmos quadros.

A preocupação com a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão revela um movimento de avanço, na medida em que, quando era priorizado apenas o Ensino tinha-se a noção de que o conhecimento era transmitido e construído na sala de aula. Com o incentivo à Pesquisa, essa visão perde sua força e passa a dar vez à construção e produção do conhecimento empírico, e com a extensão, a universidade passa a se preocupar com a construção do conhecimento para além de seus muros, ou seja, ela assume um pacto com a sociedade.

É importante enfatizar que mesmo o movimento estudantil tendo ativamente participado da reforma universitária de 1968, tanto a sua reorganização quanto a de outros grupos da sociedade civil, só se efetiva no fim da década de 1970 por conta da abertura política e a promulgação de Lei da anistia. Após esta lei, houve nas universidades públicas o retorno de vários professores que teriam sido afastados compulsoriamente após o Ato Institucional nº 5 (AI-5) (FÁVERO, 2006).

2.5 A SEGUNDA REFORMA UNIVERSITÁRIA E A UNIVERSIDADE DOS ANOS 90

Nos anos oitenta foram consolidadas as mudanças conquistadas durante a primeira reforma universitária, como a avaliação institucional. Esta década foi marcada pelo avanço nas pesquisas, pela concessão de autonomia financeira e jurídica às universidades (ainda discutida devido aos interesses envolvidos), pela expansão do Ensino Superior, bem como o advento da democratização da gestão universitária (CUNHA, 2000).

Neste momento sócio-histórico universidades foram caracterizadas pelas suas produções e pelo corpo docente que formavam, podendo ser especializadas em determinados campos do saber. Mas, foi por meio da constituição de 1988 que as universidades foram definidas como instituições em que Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvem-se de maneira indissociável, para, posteriormente, serem caracterizadas em detalhes pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Fávero (2006) afirma que ao final da década de 1980 um número significativo de professores demonstra compreender que o problema da universidade não envolve apenas aspectos técnicos, mas também um caráter marcadamente político e acadêmico, demandando análise e tratamento específicos.

Para Bazzo (2007), a década de 1990 pode ser considerada como o período das reformas educacionais no Brasil. Elementos cruciais do contexto universitários foram discutidos e revistos pelo Estado na busca pela adequação da educação aos novos imperativos econômicos neoliberais que passaram a determinar as políticas públicas e serviram de base para a reforma universitária naquela década. Como exemplo de tais elementos podemos citar o financiamento, a gestão, os currículos, avaliação e a formação de professores.

Para a referida autora, a reforma universitária dos anos noventa teve como pressuposto inicial uma política de diversificação e diferenciação que abrangia três princípios básicos: flexibilidade, competitividade e avaliação. Tais princípios visavam uma acelerada expansão do sistema e, concomitantemente, enfraquecia o modelo hegemônico que vigorava desde a primeira reforma universitária em 1968 e que servia muito mais ao interesse quantitativo, ou seja, priorizava a ampliação das vagas, fossem elas públicas ou privadas.

Naquele momento, a reforma tentou romper com as características mais importantes das universidades públicas, a saber, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a gestão democrática, a carreira única e etc. Em verdade, o que mais foi almejado e perseguido nessa reforma por meio de mudanças na organização acadêmica foi a separação efetiva entre Ensino e Pesquisa para que fossem formados profissionais capazes de atender aos novos perfis e ao desenvolvimento de habilidades compatíveis com as novas exigências do mercado de trabalho.

Com isso, foi desencadeado um processo de mercantilização da Educação Superior que estava agregado a um tipo de gestão e de produção do trabalho acadêmico dentro de padrões empresariais. E isso, segundo a autora citada anteriormente, acarretaria grandes mudanças nas rotinas e nas atividades dos professores, influenciando, conseqüentemente, sua profissionalidade docente.

Em síntese, a reforma dos anos noventa trouxe consistentes mudanças e grandes repercussões para o contexto cotidiano das universidades em nosso país. Dentre essas repercussões a autora destacou a ampliação da oferta de cursos de graduação sem que se ampliasse também a contratação de professores e técnicos administrativos; a intensificação dos processos de flexibilização curricular dos cursos de graduação com vistas a acelerar a formação e adequá-la às exigências do mercado; a multiplicação das ofertas de serviços remunerados por meio da extensão; a priorização de convênios e contratos de prestação de serviços remunerados a partir de demandas locais e regionais.

Atrelada a essas mudanças mencionadas, estava a construção de uma concepção produtivista tanto docente quanto institucional, isto por que este novo contexto universitário propiciado pela reforma dá corpo à mercadorização da educação superior, perseguiu-se a modernização organizacional das universidades afim de “enxugar a máquina” e racionalizar os serviços, para com isto conferir eficiência e produtividade aos setores administrativos e acadêmicos. Além disso, as fundações de apoio passaram a ser o caixa-forte das universidades, colaborando para a crescente privatização dos espaços públicos de produção e disseminação do conhecimento. Para Chauí (1999), as mudanças provocadas pela segunda reforma universitária nos anos noventa, resultaram na transformação institucional das universidades. Ela considera que as universidades sofreram uma metamorfose na forma de se organizarem com relação ao trabalho acadêmico e que tal metamorfose fez com que as elas se tornassem mais operacionais.

2.6 A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI

Martins (2000), analisando o Ensino Superior na década de noventa e fazendo conjecturas para o a universidade do século XXI, afirma que os novos rumos da universidade estão condicionados pelas raízes históricas do sistema no qual está contida. Esse sistema engloba as universidades públicas e privadas, as pós-graduações e demais instituições de Ensino Superior, a educação básica, enfim, a educação articulada em rede. Faz relevante destacar a importância do governo Lula para a expansão e fortalecimento do Ensino Superior no século XXI com a reorganização do Ensino Superior, expansão das vagas e interiorização, entre outras medidas.

Políticas públicas para o fortalecimento desse sistema em rede precisam ser implementadas segundo o autor este é um dos desafios para o Ensino Superior brasileiro no século XXI. Para ele “é necessário um conjunto de ações que tenha como alvo o conjunto das

instituições do sistema de ensino a ser enfrentado em sua totalidade. Trata-se, portanto, de criar mecanismos reais que qualifiquem academicamente o sistema como um todo” (MARTINS, 2000, p. 58).

Inserida nesse sistema está a universidade pública, que para o autor é uma instituição indispensável para o crescimento científico, tecnológico e cultural do país, por que concentra o essencial da prática acadêmica, responsável pelo que há de mais preeminente na formação da graduação, na oferta da pós-graduação e no desenvolvimento da pesquisa e por isso deve ser amparada pelo poder público. Para ele, a ação governamental na maioria das vezes, atua sobre as universidades isoladamente, sem considerar que elas são parte integrante de um sistema bem maior. Por exemplo, ao publicar um decreto especificando a natureza e o funcionamento das instituições de ensino com finalidade lucrativa, ao formular um projeto para autonomia das universidades federais, etc, o governo exerce ações fragmentadas, embora sejam questões que precisam ser equacionadas. Mas, para Martins (2000) tem que haver a formulação de um plano mais geral e integrado com medidas estratégicas voltadas para o sistema como um todo, por exemplo iniciativas de redução das desigualdades sociais existentes nas universidades e no Ensino Superior em geral, ações para uma ampla política de qualificação dos docentes que atuam no Ensino Superior, política clara e explícita para o fortalecimento das universidades federais, iniciativas voltadas para a melhora do ensino privado, maior impacto da pós-graduação no processo de aperfeiçoamento dos cursos de graduação, etc.

Para Santos (2010), ao final do século XX as universidades passaram por três diferentes crises que geraram uma mercadorização da educação superior. A crise de hegemonia, pois passara a não ser mais a única instituição dominante no âmbito do ensino superior e da produção científica; a crise de legitimidade, provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual, visto que uma contradição se configurava pois, havia uma hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso numa vertente, e em outra vertente pelas exigências sociais e políticas de democratização das universidades, bem como as reivindicações de igualdade para as pessoas das classes populares. E finalmente, a terceira crise, a institucional, foi consequência da “contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (SANTOS 2010, p. 10).

Em resumo, a análise das três crises nos faz perceber que, em geral ocorreram dois movimentos importantes para a concepção de universidade atual: o pouco investimento do

Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade, que para o autor em questão são duas faces de uma mesma moeda. São os pilares de um processo político universitário global orientado para a mudança profunda do modo como o bem público da universidade tem sido forjado e transformando num grande campo de valorização do capitalismo educacional.

Identificadas as crises, suas causas e consequências, um conjunto de medidas a serem tomadas em direção à uma reforma democrática e emancipatória da universidade é proposto pelo autor. *A priori* é necessário saber quem são ou quem podem ser os sujeitos das ações necessárias para enfrentar os desafios com os quais se deparam as universidades públicas, dentre eles os docentes se apresentam como agentes de transformação.

Mas, as transformações no Ensino Superior nos últimos dez anos não se resumiram à sua mercadorização, afetaram também a produção do conhecimento, tornou-se imprescindível “enfrentar o novo com o novo” ao invés de enfrentar esse novo contrapondo-lhe ao modelo existente anteriormente, principalmente tendo em vista que mudanças são irreversíveis. Tais mudanças se deram majoritariamente pela superação do modelo do conhecimento universitário, arcaico e que se resume à dimensão da instituição da universidade como modo único de pensar o conhecimento pelo modelo de conhecimento pluriversitário, aquele que é interativo, transdisciplinar, contextualizado e condizente com as transformações tecnológicas em uma vertente, e em outra vertente, comprometido com a formação e a cidadania, ou seja pondo em ênfase a responsabilidade com formação de cidadãos críticos, ou seja um modelo embasado por uma concepção plural do conhecimento.

Mais do que nunca, em nosso século é exigido do docente na educação superior um conjunto de habilidades e competências para lidar criativamente com essas transformações contextuais, ou seja, se faz necessária a atuação de novos perfis profissionais. O autor alerta para uma problemática docente cada vez mais preocupante que é ter que desenvolver tarefas universitárias dominadas pelo curto prazo, pelas urgências do orçamento, da competição institucional, do emprego dos licenciados, entre outros. No entanto, mais proveitoso para o docente seria identificar e potencializar as tarefas, não menos emergentes, mas que possuem caráter de efeito a longo prazo.

2.7 PERSPECTIVAS ATUAIS PARA A UNIVERSIDADE

As atuais propostas do Ministério da Educação para uma nova reforma universitária são para Bazzo (2007) de nível retórico e embora apresentem boas ideias, ainda se mostram

bastante genéricas e que pouco dizem da nova configuração do mercado de serviços educacionais vigente na última década. Passemos a uma breve exposição de algumas propostas:

- *Política de cotas nas universidades públicas para negros, indígenas e estudantes de escolas públicas*: Intervenção que gerou grande polêmica na sociedade que questionou seu possível teor discriminatório, no entanto já foi posta em prática e vem favorecendo estas parcelas da sociedade que configuram o seu alvo.
- *Política de financiamento das Instituições de Ensino Federal (IFE's) a partir da criação de um fundo federal não contingenciável*: reivindicação de fundamental importância, porém com pouca perspectiva de ser efetivada devido aos interesses do setor financeiro do governo estarem voltados para o aumento do *superávit* primário.
- *Autonomia universitária vinculada à comprovação de qualidade de ensino ou pesquisa*: A depender dos formatos de avaliação e da concepção de docência adotados, pode motivar a melhoria do ensino.

Enfim, estes foram algumas das propostas de reforma apresentadas pelo Ministério da Educação ainda sob o comando do Ministro Tarso Genro defendendo uma Universidade mais acessível. A proposta final da reforma, hoje reconhecida como o Projeto de Lei 7200/06 foi encaminhada ao Congresso em 08 de junho de 2006 pelo então presidente Lula e contém algumas mudanças em relação ao texto inicial. Com por exemplo consubstanciar um marco regulatório para toda a Educação Superior nacional, implicando a manutenção pelo Ministério da Educação da responsabilidade de reconhecer, autorizar, regular, credenciar, cursos e instituições de ensino.

Quanto ao financiamento a proposta indica que nunca deve ser aplicado na Educação Superior menos de 75% da receita constitucionalmente vinculada à manutenção do ensino por um prazo de dez anos tendo em vista as metas do Plano Nacional de Educação (PNE). A expansão do Ensino Superior no século XXI conta ainda com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O REUNI teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, suas ações contemplaram o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão.

Após esse apanhando histórico acerca da universidade desde sua origem até as propostas de reforma no século XXI é possível concluir que diferentes interpretações foram apresentadas a respeito dessa instituição e de seus impasses ao longo desses anos, no entanto, o que fazer para transformá-la? Este parece ser o desafio maior para os dias de hoje. É necessário conhecer o seu funcionamento, sua realidade, sua organização, para então intervir nessa realidade, de modo a mobilizar as forças que empreendam as mudanças desejadas. Fávero (2006), alerta que tal empreendimento “não se faz sem relacionar esta instituição com o conjunto da sociedade na ótica de sua dimensão política. O ponto de partida para qualquer discussão sobre a Universidade não poderá ser, portanto, o 'fenômeno universitário' analisado fora de uma realidade concreta...” (FÁVERO, 2006, p. 19).

2.8 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é definida pelo seu coletivo como uma instituição que tem por objetivo a promoção da formação educativo/profissional/cidadã com qualidade de seus estudantes, e do conjunto de atores sociais que integram a comunidade acadêmica. Refletindo acerca da identidade de uma universidade pública, é possível dizer que a identidade da UFPE ajusta sua trajetória de modo a atender às expectativas e aos anseios da sociedade em geral, e da comunidade acadêmica em particular (Projeto Político Pedagógico Institucional da UFPE).

A história da Universidade Federal de Pernambuco tem início em 11 de agosto de 1946, data de fundação da Universidade do Recife (UR), criada por meio do Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.388, de 20 de junho de 1946. A UR reunia a Faculdade de Direito do Recife, a Escola de Engenharia de Pernambuco, a Faculdade de Medicina do Recife, com as escolas anexas de Odontologia e Farmácia, a Escola de Belas Artes de Pernambuco e a Faculdade de Filosofia do Recife. A instituição nasceu da transferência da Faculdade de Direito de Olinda, fundada em 11 de agosto de 1827 por lei do imperador Dom Pedro I, para o Recife. Nessa data foram criados, simultaneamente, os dois primeiros cursos superiores de Direito do Brasil, um na cidade de e outro na cidade de São Paulo. Mantendo a denominação de *Faculdade de Direito do Recife*, constitui o Centro de Ciências Jurídicas da UFPE. Em 1912, mudou-se para o prédio onde funciona até hoje, na praça dr. Adolfo Cirne, no Recife. Foi na Faculdade de Direito do Recife onde nasceu e floresceu o movimento intelectual poético, crítico, filosófico, sociológico, folclórico e jurídico conhecido como “A escola do Recife” nos anos de 1860 e 1880 (Selaro, 2000).

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) da UFPE é um documento elaborado por uma comissão composta por representantes dos diversos Centros Acadêmicos e instâncias da Instituição, envolvendo os vários segmentos da comunidade, professores, estudantes, funcionários técnico-administrativos, gestores e a comunidade em geral. Estes participantes foram mobilizados a exercer a autonomia institucional, através de discussões coletivas sobre as ações educacionais desenvolvidas, bem como sobre o vir-a-ser da Universidade, o que enfatizou as relações democráticas como princípio de referência na organização da comunidade acadêmica. Este documento tem por objetivo nortear as ações da universidade em relação às suas bases sócio-filosóficas e epistemológicas. Trata-se de uma construção social que expressa o plano de ação atual da universidade e revela as intenções e os novos rumos para a universidade que se deseja ter. Ele identifica como missão da UFPE:

A produção e a disseminação do conhecimento contribuindo na formação profissional, através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, para a apropriação de tecnologias e inovação de instrumentos, de produtos e processos, de pesquisa básica para o desenvolvimento sustentável, de geração de emprego e de renda, transformando o conhecimento acadêmico em possibilidades de desenvolvimento humano e sócio profissional, com o compromisso social de melhorar a vida na sociedade, agregando na democratização de oportunidades os valores da liberdade, da responsabilidade e cooperação comunitária, do respeito à diversidade, do sentido de justiça, da honestidade e da ética. (PPPI. p. 5).

Para este documento o maior patrimônio da UFPE são as pessoas responsáveis pelo desenvolvimento institucional permanente. Aproximadamente tem-se 28.200 alunos matriculados, 2.080 professores, dos quais mais de 60% possuem o título de doutor, e 4.144⁴ técnico-administrativos, distribuídos nos doze centros acadêmicos e atividades.

A UFPE, enquanto universidade pública, é democraticamente aberta ao debate e tem o desafio de atender aos princípios que defende para a educação, embora, ao mesmo tempo, busque não se distanciar das demandas que lhe são colocadas pela sociedade. Em virtude disso é possível dizer que sua ação é plural, mantendo a tradição de uma relação estreita com a ciência e a pesquisa científica, priorizando a orientação do pensamento reflexivo, crítico e investigativo que gera e dissemina a produção do conhecimento. Nesta perspectiva ampla a universidade não se volta, exclusivamente para a ciência, inserindo-se também na cultura e nas demandas da atualidade, sobretudo, assumindo uma posição vital no enfrentamento das desigualdades sociais internas no país.

Como polo de pesquisa, a UFPE é situada como a melhor do Nordeste, ocupando o

⁴ Dados de outubro de 2012 extraídos do site da UFPE em Agosto de 2013.

décimo lugar ao nível nacional, e desenvolve suas ações, preocupada com a qualidade de vida no planeta Terra de modo geral, e com a qualidade social da população da região Nordeste do Brasil em particular (Dados do PPPI). Se é sabido que as universidades públicas historicamente assumem compromisso com o desenvolvimento e a responsabilidade social do país como um todo, sendo que mais especificamente com a região na qual está inserida, pode-se dizer que a UFPE explicitaria melhor seu compromisso social com a região, voltando-se sobremaneira, para a região Nordeste e para o Estado de Pernambuco em particular, subsidiando as políticas públicas educacionais, para transformar essa realidade social. Enquanto universidade de pesquisa, a UFPE é comprometida com amplos programas de bacharelado e programas de pós-graduação, oferecendo mestrados e doutorados em diferentes áreas do conhecimento. A UFPE situa-se ao nível nacional entre as dez melhores universidades do país e tem atualmente um extenso número de programas de pós-graduação e de pesquisa.

Neste sentido, a Universidade se direcionaria no apoio as bases educacionais do Estado, e ao mesmo tempo, o investimento é multi-focado voltado simultaneamente para a produção científica de ponta, como o desenvolvimento de novas tecnologias. Assim, a UFPE segue as normas das instituições de ensino superior públicas constituindo-se como lócus de excelência, pensando de modo prospectivo a sua missão e, em transversalidade as suas práticas, ao mesmo tempo em que pensa os cenários contemporâneos ajustando-se, permanentemente, em direção ao futuro (PPPI).

De fato, é inegável a importância da UFPE nos contextos local, regional e nacional, embora atualmente sua contribuição mais forte esteja relacionada com mais visibilidade à pós-graduação. A comunicação é avaliada pela comunidade acadêmica como positiva, entre Reitor e Pró-Reitores e servidores, demonstrando um sinal de valorização dos servidores. Com os estudantes, ocorre, sobretudo, via e-mail e por meio do SIGA⁵, que faz a atualização de informações com rapidez. A comunicação com a sociedade ocorre via TV e Rádio Universitária, e por meio do jornal ComuniCampus, assim como a griffe UFPE, que consolida a imagem da Instituição junto à sociedade em geral.

Na visão da comunidade acadêmica, é a formação profissional diferenciada que garante o alto grau de inserção local e regional da UFPE. Esse reconhecimento dos cursos responde às demandas do mercado de trabalho e às necessidades da população. No entanto, no sentido da profissionalização o grupo acredita que a comunicação da UFPE com as

⁵ Sistema de informação da UFPE.

Associações e os Conselhos profissionais existe apenas em algumas áreas, como nas áreas de Tecnologia e Saúde. Em outras áreas essa comunicação é inexistente segundo eles.

O PPI apresenta um diagnóstico para vários aspectos que merecem análise no contexto da UFPE e traz proposições retiradas das discussões desses aspectos. Entre eles está a concepção de gestão que é vista pelos membros da comissão enquanto exercício colegiado de mandatos temporários, aos quais se estabelece responsabilidades em co-autoria, pertinentes aos espaços democráticos, e que se expressam em vários âmbitos: na participação dos gestores junto aos diferentes segmentos - direção, coordenação, servidores; no aperfeiçoamento dos mecanismos de participação democrática; na transparência na comunicação; nos processos de tomadas de decisão compartilhadas, tanto nos encaminhamentos dos sistemas históricos já existentes, quanto na implantação de novas demandas e proposições.

No que tange ao acesso à universidade pode-se dizer que ainda está em construção um plano de ação para a UFPE, apesar da ideia de revisão das formas de acesso ter sido recorrente nas oficinas de diálogo, sobretudo em relação à manutenção do vestibular como instituição meritocrática de acesso. Entre os professores, a análise é de que a situação da Educação Básica é falha e tal situação exige uma revisão nos processos de acesso, seja diminuindo o nível de exigência inicial, seja requerendo um nivelamento dos estudantes após o ingresso nos diferentes centros. Já existem algumas iniciativas em curso nessa direção, como a de oferecer aulas complementares nos cursos de baixa demanda e o apoio aos cursos pré-acadêmicos. Outro exemplo é o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e os Editais da PROACAD para Melhoria dos Cursos de Graduação da UFPE. Destaca-se como forte iniciativa de acesso, a questão da interiorização da UFPE, que atualmente conta com o campus de Vitória, e do Agreste, inaugurados no governo do presidente Lula.

Gostaríamos de destacar a visão que a UFPE tem dos programas de formação continuada para docentes e funcionários. A formação continuada dos docentes da UFPE em curso é conduzida a partir de uma revisão dos seus papéis clássicos, rompendo com a ideia de que apenas o professor ensina, ou seja, adota-se uma postura mais construtiva de troca de saberes e socialização de conhecimentos, ampliando a perspectiva de ensino e de aprendizagem na formação profissional. O programa de formação continuada é fundamental à docência considerando que a atuação requer renovação permanentemente, pelo trato do conhecimento e pela interação humana que suscita. Para dar conta de tais demandas, diferentes ações são imprescindíveis já estão em curso e outras em via de implantação, tais como: cursos de atualização pedagógica, cursos com profissionais que atuam no mercado para

discussão sobre atividades profissionais, seminários, palestras, oficinas (PPPI). Dentre as proposições apontadas para a formação continuada está a institucionalização do programa de formação continuada de professores, mantendo e fortalecendo a Comissão de Formação Continuada da UFPE, oferecendo condições para que ações que favoreçam a qualificação profissional sejam valorizadas e ampliadas.

Todos os aspectos abordados pelo PPPI e suas proposições para alcançar o perfil de universidade desejado por todos, os que compõem a UFPE compreendem que o movimento de modernização é contínuo, e se alinham na direção da Educação Superior constituindo-se como a base das transformações sociais e o crivo das tendências. Relevante se faz considerar, na atual conjuntura da UFPE, a análise dos perfis dos cursos e a relação com a pesquisa e a extensão, haja vista a maior demanda de bolsas na área de saúde, porque esta é a demanda da sociedade, juntamente com a área da educação, o que leva à necessidade da interface da universidade com os níveis da educação nos Ensinos Fundamental e Médio.

Algumas necessidades diagnosticadas, sugerem mudanças e as proposições objetivaram lançar as perspectivas de crescimento. A necessidade inicial no cenário nacional, é assumir uma atitude proativa e provocativa em relação ao mundo externo, na discussão das políticas públicas e no lugar de autonomia da universidade pública, pois estamos diante do crescimento progressivo de outras universidades da região que têm investido mais na pesquisa.

2.9 ACHADOS DAS PESQUISAS QUE ABORDAM A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE

Afim de compreender nosso objeto de pesquisa, a Identidade Docente na Educação Superior, realizamos um levantamento dos trabalhos relacionados à docência na Educação Superior nos últimos cinco encontros e publicados no banco de dados da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia ANPEPP, procuramos no Grupo de Trabalho (GT) “Psicologia Escolar e Educacional” e não encontramos nenhum trabalho sobre a docência na Educação Superior. A mesma pesquisa foi realizada no banco de dados virtual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no GT “Formação de Professores” dos últimos cinco anos. Nosso levantamento revelou que a discussão acerca dos aspectos inerentes à docência na Educação Superior, dentre eles a Identidade Docente, é recente e está em processo de amadurecimento e de conquista de

espaço no âmbito acadêmico. Foram poucos os trabalhos encontrados por nós, no total, contabilizamos sete artigos que tratavam da temática da docência na Educação Superior. Estes trabalhos subsidiaram nossa discussão e compreensão acerca de nossos objeto e campo de pesquisa. Passemos a uma breve descrição dos principais achados desses trabalhos.

Isaia, Bolzan e Giordani (2008) Abordaram a temática da docência na Educação Superior buscando identificar possíveis ciclos da vida profissional docente. A pesquisa foi realizada com professores de licenciatura de uma universidade federal e teve como objetivo principal “investigar os ciclos de vida profissional dos professores da Educação Superior buscando compreender como se constituem ao longo da carreira (trajetória docente)” (ISAIA, BOLZAN e GIORDANI, 2008, P1).

Os autores obtiveram resultados que os permitiram a compreensão da trajetória docente e esquematização dos seguintes ciclos de vida profissional na Educação Superior:

Preparação para a carreira docente: Nessa fase os docentes relataram que a maioria dos docentes ainda não tem noção se querem seguir de fato a carreira docente na educação superior, eles a veem como uma possibilidade.

- a) *Entrada efetiva no magistério superior:* em geral não representa uma escolha,mas uma oportunidade que se apresenta para ingresso no mundo do trabalho, ou seja, é algo que se apresenta de forma circunstancial. No entanto, para outra parcela de docentes, o magistério superior reflete uma escolha pessoal que indica um forte envolvimento com a atividade docente desde de um prévio período. Segundo os autores é nesse ciclo que os docentes se deparam com algumas dificuldades como a insegurança frente aos alunos e/ou à disciplina, a concentração no conteúdo específico, e a inadequação à docência por falta de formação específica para tal.
- b) *A marca da Pós-graduação na docência superior:* mesmo podendo se dar antes ou durante a experiência de docência, esta perspectiva exerce forte influência já que orienta o sujeito para o exercício da pesquisa e orientação de projetos dos alunos. Além disso, a pós-graduação “*Strictu sensu*” um movimento de transformação na carreira docente já que possibilita as progressões funcionais no que tange à titulação e na produção científico-acadêmica.
- c) *A consciência da docência:* Os professores se mostram mais preocupados com suas próprias necessidades e as de seus alunos, o conteúdo não parece ser o fator primordial da atividade docente. O elemento fundamental nesse ciclo é a consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira. Os

professores se preocupam mais com sua área de conhecimento e com o modo como seus alunos aprendem. Eles passam a reconhecer a certeza do inacabamento da docência e se pré-dispõem a aprender.

Esta sistematização se mostra relevante para a compreensão dos sentimentos e desafios profissionais que se interpõem nos diversos ciclos da docência na Educação Superior. Tal estudo nos remete ao pensamento de Huberman (1989) que ao estudar os ciclos profissionais da docência conclui que a mesma, apesar de se dar de maneira sequencial, não ocorre de forma linear, estando os professores a se deparar com constantes momentos de rupturas que indicam novas fases a serem vividas.

Maciel, Isaia e Bolzan (2009) realizaram um estudo acerca das trajetória formativas de docentes dos cursos de licenciatura de uma universidade comunitária. Eles constataram que existem condições subjetivas e objetivas que favorecem o exercício profissional no e para o exercício da docência, fenômeno que denominaram de ambiência construtiva. Eles compreendem essa ambiência enquanto um conjunto de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) e intersubjetivas (intrapessoais) cujas repercussões ao longo do desenvolvimento profissional podem restringir ou permitir (re)significações de experiências ao longo da trajetória formativa dos docentes universitários.

Nesse sentido, através das narrativas da vida profissional dos docentes universitários, foram investigadas as condições envolvidas nas atividades consideradas pelos professores como significativas para sua trajetória docente. Para tanto foram analisados três eixos orientadores que auxiliam a interpretação da ambiência docente e suas repercussões para os movimentos construtivos do desenvolvimento profissional docente.

- a) *Experiências significativas do professor como pessoa e profissional em formação permanente*: evidenciam os atributos pessoais que favorecem o enfrentamento e superação das adversidades do ambiente e limitações pessoais encontradas durante a trajetória docente no contexto universitário. Envolve a compreensão da necessidade do bom relacionamento com os pares e com os alunos para o favorecimento da compreensão do processo de aprendizagem.
- b) *Meios e estratégias que permitiram o ingresso e credenciaram o docente para atuar no ensino superior*: diz respeito às referências do percurso vital e da construção profissional que marcam a singularidade da trajetória traçada por cada sujeito, desde a escolha, passando pela formação inicial e continuada, considerando as experiências mais significativas que repercutiram na carreira e formação docentes.

- c) *Experiências significativas na trajetória docente nos ambientes acadêmicos:* evidenciaram de que modo tais experiências estimulam ou inibem a docência e o aprimoramento contínuo dos docentes, destacando as interações, as atividades envolvidas e os papéis desempenhados.

Com o estudo dos três eixos orientadores, os autores compreenderam a ambiência como unidade dialética evidenciando os níveis de implicação na profissão docente. Eles concluem que o sujeito/professor, uma vez reconhecendo que tais forças atuam sobre eles mesmo, tendem à auto-superação, ultrapassando as adversidades e as formas peculiares de resistências que repercutiram negativamente no processo de desenvolvimento profissional. Eles reconhecem também que a temática não está esgotada, face à importância da ambiência para a compreensão dos processos grupais inter-relacionais no contexto da docência universitária. O que exige das instituições a criação de ambientes com condições favoráveis ao desenvolvimento profissional dos formadores e dos sujeitos em processo de formação.

Em um outro trabalho apresentado na 33ª reunião da ANPED, Laudares (2010) buscou identificar as Representações Sociais da docência para engenheiros/professores. Através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas com onze engenheiros professores. Desta forma, buscou-se o acesso ao universo simbólico construídos pelos sujeitos acerca da docência na Educação Superior.

Com o intuito de mapear quais seriam os perfis de professores com os quais esses sujeitos se identificariam, a análise se procedeu identificando as seguintes categorias:

- a) *Prático-Artesanal:* professores que concebem a docência como um dom inato, e o conhecimento, como um produto a ser repassado para os alunos, preconizando exclusivamente a prática como o lugar de formação.
- b) *Técnico ou Academicista:* Os docentes que tomam o conhecimento científico como o conhecimento a ser repassado para os alunos, que o apreendem a partir do momento em que entendem o caráter científico do desenvolvimento tecnológico. Cabe ao professor, realizar a tradução do conhecimento científico para um fazer técnico. Em sua maioria estão mais envolvidos com a pesquisa, a produção acadêmica e a pós-graduação.
- c) *Hermenêutico ou reflexivo:* Aquele que busca refletir sobre as conexões entre o conhecimento construído e a vida do aluno, obtendo uma visão ampliada de docência e ensino.

Também por meio da análise de conteúdos das entrevistas, o autor verificou que as Representações Sociais de docência para os sujeitos em questão possuem nucleação em torno

do modelo de professor tradicional ou prático-artesanal, visto como figura típica no âmbito da Educação Superior.

Outro ponto foi o fato de que, para a maioria dos engenheiros/professores o ingresso na docência se deu de forma circunstancial, por meio de influências que se fundam basicamente em histórias de vida escolar, com destaque para a atividade de monitoria. Tal atividade se revelou para estes sujeitos como experiência significativa no processo de iniciação à docência ainda durante a graduação.

Um fato que se revelou significativo foi o de que, ainda que muitos não objetivavam tornarem-se docentes, a maioria adota a docência como profissão e nela pretendem permanecer, mesmo perante as dificuldades identificadas por eles. Como exemplo destas dificuldades têm-se o fato de que a defasagem salarial do professor em relação ao engenheiro é apontada por alguns sujeitos como fator de desvalorização social da docência, há os aspectos positivos da docência, como a relação com os alunos, autonomia, clima da universidade, ambiente de trabalho, maiores oportunidades de ampliar conhecimentos que compensam essa defasagem da remuneração, quando comparados aos aspectos negativos do trabalho na engenharia, considerada “estressante”, “competitiva”, “sob pressão”, geralmente se sobrepõem a estes.

O estudo mostrou que para os engenheiros, o ingresso na docência se dá, em sua maioria, de forma circunstancial. Isaia, Maciel e Bolzan, (2010), ao buscarem compreender como ocorre a dinâmica do movimento construtivo de entrada na docência superior também se depararam com a mesma constatação de Laudares (2010).

O estudo permitiu observar que grande parte das escolhas tem sido acidental, dadas pela urgência em iniciar uma atividade laboral após a graduação ou a pós-graduação. E assim, há ausência de clareza acerca de quais os rumos e exigências profissionais da atividade docente.

Eles evidenciaram como característica mais marcante frente à entrada na docência, a falta de preparação específica para ser professor. Mesmo assim, eles consideram que, mesmo sendo a preparação específica um substrato importante para a docência, ela não assegura uma imediata adaptação às condições oferecidas por uma nova profissão: a docência universitária. Eles acreditam que os domínios do conhecimento científico, estratégias didáticas e recursos tecnológicos, mesmo sendo necessários, não suprirão a formação pedagógica, humana e ética inerentes à profissão docente.

De acordo com tal pensamento, a dinâmica da formação docente pode ser facilitada, dificultada ou obstaculizada pelas instituições organizadas em centros, departamentos, e

cursos. Essas circunstâncias provêm da falta de comprometimento das instâncias gestoras com ações que visem a inserção do profissional na docência superior. Desta feita, haveria um (re)dimensionamento das expectativas que muitas vezes se colocam sobre os docentes ingressantes, no sentido de que possam, de imediato, assumir com autonomia o papel de docentes universitários.

Por fim, tem-se a conclusão de que para que se tenha uma boa formação docente no âmbito da Educação Superior, relevante é que o ingresso na carreira universitária implique numa assunção de sentimentos docentes mobilizadores de uma resiliência⁶ docente. O pano de fundo para tal situação é dado por um acolhimento institucional e interpessoal ancorados em programas efetivos para inserção na docência universitária.

Ainda no tangente à formação docente, Powaczuk e Bolzan (2011) assumem a proposta de compreenderem os processos envolvidos na construção da docência universitária, com foco nas relações que perpassam o fazer-se docente neste nível de ensino. Eles objetivaram discutir elementos que auxiliassem a compreensão dos caminhos percorridos pelos professores na construção de sua professoralidade. Destacam-se reflexões acerca de duas atividades: a atividade de ensino, caracterizada pelo trabalho realizado sobre o outro, e a atividade formativa, caracterizada pelos processos voltados para o trabalho sobre si.

Os autores trazem o termo professoralidade como sendo relativo à dinâmica processual envolvida na construção de um fazer-se docente, aos movimentos de construção que um sujeito-professor produz ao longo de sua trajetória formativa e que remete à exigências pessoais e profissionais. Sendo assim, a professoralidade caracteriza-se como um movimento prospectivo de desenvolvimento da docência, sublinhando a estreita relação entre as potencialidades do sujeito e as condições contextuais no qual ela acontece, nos fazendo pensar que mesmo existindo uma realidade interna, esta adota cursos e formas dependentes do contexto cultural onde o indivíduo encontra-se submerso, ou seja, ela se dá a partir do entrecruzamento do plano individual e do plano social, gerando uma configuração única para cada sujeito.

Caracterizando a professoralidade como um processo de criação que se configura e se atualiza no intercâmbio das relações que perpassam a ação prática e a ação reflexiva docente, os autores identificaram tensões no que tange às atividades de ensino e de formação para a docência.

⁶ Para Yunes (2003), o processo de resiliência refere-se à classe de fenômenos caracterizada por bons resultados apesar de sérias ameaças à adaptação ou ao desenvolvimento. O significado da resiliência está relacionado com processos psicossociais, que favorecem o desenvolvimento sadio do indivíduo, mesmo quando este se encontra frente a adversidades e problemas.

A tensão observada é oriunda da desvalorização dos processos de pensamento necessários ao planejamento e ação docente. A professoralidade no âmbito universitário é tencionada de um lado, por uma necessidade dos saberes pedagógicos, ainda carentes de reconhecimento e de investimentos, e, de outro lado, por uma exigência contextual de dedicação ao conhecimento específico para pesquisa deixando em segundo plano, outras atividades inerentes à docência. O que permite crer numa hierarquização do conhecimento científico sobre o conhecimento pedagógico, o que indica a desvalorização da produção da aula universitária. Com tal discussão os autores concluem que a produção da professoralidade universitária em relação a um desenvolvimento profissional consistente, organizado pela produção de espaços que permitam a discussão e reflexão e troca de conhecimentos específicos à docência universitária pelos professores.

Ainda no âmbito dos processos formativos na universidade, Rocha e Aguiar (2012), realizaram um estudo com objetivo de “apresentar processos formativos na universidade que possibilitam a construção de aprender a ensinar, identificar noções de identidade e profissionalidade docente no contexto da formação de professores na universidade” (ROCHA e AGUIAR, 2012, p. 1). Entendo a docência na universidade como um saber fazer complexo, dinâmico e que exige do docente um conhecimento para além do conhecimento específico de sua área, as autoras defendem a criação de espaços nas universidades para discussão e reflexão acerca da docência e seus desafios. Nesse sentido, relevante se faz entender que a docência e a identidade docente estão atreladas à contextos sócio-históricos de uma época, pois são inacabadas, multifacetadas, em construção, configuram um modo de ser e estar na profissão. As autoras esclarecem que tais momentos deixam um pouco de si para épocas subsequentes, revelando uma fluidez na construção da identidade docente em um ir e vir que deixam os docentes inacabados eertos a novas configurações identitárias.

Ao analisarem entrevistas semi-estruturadas com quatro professores por meio do modelo analítico da análise de conteúdo, elas evidenciaram que mesmo não tendo uma formação específica para lecionar na universidade, os professores constroem suas aulas de modo a promoverem aprendizagens, no entanto, os processos formativos se fundamentam numa prática docente orientada para a experiência. Estes processos revelaram lacunas na formação docente, principalmente no que tange ao lidar com a formação de outros professores. Os professores reconhecem que há uma saber fazer que é específico da docência e com o qual só têm contato após ingresso na prática docente. Eles reconhecem que é preciso aprenderem a ser *professor universitário* principalmente diante da diversidade que compõem a sala de aula atualmente.

Diante das evidências encontradas na fala dos professores, as autoras concluem que existe, por parte dos docentes, o reconhecimento da necessidade de uma formação continuada que propicie não o conhecimento de uma docência pautada nos modelos reproduzidos pelos seus professores, mas que possibilite a ressignificação de suas práticas, da construção das identidades e de saberes da profissionalidade docente, levando em consideração o contexto sócio-histórico.

Por fim, a partir do olhar dos licenciandos, Sales (2012), estudou as Representações Sociais da docência na Educação superior. Para tanto, a autora se ancorou na abordagem estrutural de Abric para acessar os significados compartilhados pelos sujeitos acerca do objeto docência na Educação Superior. Foi utilizada a técnica da associação livre, para tanto o termo indutor utilizado foi “docência no Ensino Superior é...” ao qual os sujeitos tinham que completar com as cinco primeiras palavras que lhe viessem à mente. O estudo foi realizado com 194 estudantes dos cursos de licenciatura em Letras, História, Filosofia e Pedagogia, em diferentes estágios de formação nos cursos.

Analisando as associações livres a autora atestou que a representação social que os estudantes compartilham da docência no ensino superior “concorre para o desempenho e atuação profissional, pois o fazer docente de seus professores é tomado como modelo de referência enquanto futuros profissionais” (SALES, 2012, p. 15).

Por meio da análise das Representações Sociais, foi evidenciado que o núcleo central que estrutura as Representações Sociais de docência na Educação Superior para os licenciandos, tem sua configuração marcada por elementos funcionais da docência, como o conhecimento e a competência, elementos fundamentais para a realização da tarefa docente, e por elementos normativos que englobam as dimensões política, sócio-afetiva e ideológica, representados pelas palavras ética, responsabilidade e dedicação. O conjunto destes elementos que compõem o núcleo central das representações sociais, revelam uma valorização da dimensão profissional, que indica o reconhecimento da docência como prática social intencional e não como atividade estritamente técnica ou exclusivamente institucional.

Após termos refletido acerca do contexto universitário geral ao longo dos anos e especificamente o contexto da UFPE, e apresentado os trabalhos publicados pela ANPEd nos últimos cinco anos acerca da dinâmica da docência na Educação Superior, passaremos no próximo capítulo à uma sistematização do conceito de Identidade nas diferentes correntes teóricas da Psicologia Social. Acreditamos que os conhecimentos adquiridos acerca do contexto das universidades discutidos neste capítulo ajudará o leitor a compreender melhor as nuances da Identidade Docente face à transição paradigmática da educação na Educação Superior universitária, um dos tópicos abordados no próximo capítulo.

3 CONCEITUANDO IDENTIDADE

3.1 ASPECTOS GERAIS

O termo identidade é derivado do latim *idem* tendo o sentido de “mesmo”. O verbo identificar, por sua vez, significa tornar-se igual, idêntico a algo ou a alguém. Uma outra significação para o termo identificar diz respeito ao ato de separar, a partir de características distintas às de outros semelhantes. Trazendo o sentido de unicidade, identificar é tornar único, singular.

Para Galinkin e Zauli (2011), A identidade refere-se ao que uma pessoa é (brasileiro, homem, católico, negro, etc.), em oposição ao que esta mesma pessoa não é. Diz respeito a ser igual e ao mesmo tempo diferente dos outros, naquilo que torna a pessoa um ser único e ao mesmo tempo pertencente a determinados grupos sociais. Dessa forma, a auto-identificação se apresenta como um reconhecimento e um diferenciação entre as várias possibilidades que o sujeito tem de constituir-se e, para tanto, é necessário comparar-se. De acordo as autoras a identidade é composta por semelhanças e diferenças, remetendo, então, aos termos da igualdade e da alteridade, no reconhecer-se e ser reconhecido pelo outro.

Uma forma peculiar de considerar a ampla questão da identidade nos dias atuais talvez seja através do rompimento com a unidade dialética associada ao conceito de identidade, a saber, o da permanência na mudança. Face às inúmeras categorias identitárias, identidade de gênero, étnica, religiosa, profissional, etc, o que provavelmente aconteceu nas últimas décadas foi a formação de um campo de tensões já que não se pode mais ver o sujeito como singular e sim como detentor de uma identidade plural (Paiva, 2007). Essa visão rebate a crítica de que existiria uma ideia de conservação presente nas noções de identidade definidas a partir das identificações das pessoas com determinadas categorias sociais, excluindo qualquer caráter dinâmico e processual na construção das identidades.

A Psicologia Social e a Sociologia têm constituído nas últimas décadas um campo comum e de grande produção teórica referente à construção do conceito de identidade. Em virtude desse desenvolvimento teórico, duas perspectivas teóricas merecem destaque; a saber, o interacionismo simbólico e aquelas provenientes da influência de estudos cognitivistas. Vale salientar que a produção teórica acerca da identidade não se esgota nessas perspectivas. Apresentaremos ainda a perspectiva sociológica de Claude Dubar (2005), como relevante para a compreensão da construção das identidades sociais e profissionais.

3.2 O INTERACIONISMO SIMBÓLICO

O interacionismo simbólico foi concebido pela “escola de Chicago” que teve Sarbin e Stryker como principais representantes. A expressão “interacionismo simbólico” designa o processo pelo qual se constituem os me's (mim, moi) da pessoa em interação com os outros e com o outro generalizado por meio de palavras e jogos (símbolos) e não por meio de objetos concretos. Há ênfase numa abordagem sociológica da Psicologia Social, que foca a relação entre a presença de elementos estruturais e os processos de formação do indivíduo, nas palavras de Paiva (2007), “peculiar a essa corrente acadêmica é a nítida conotação sociológica impressa na pesquisa psicológica, denominada, por isso, de Psicologia social sociológica.”(PAIVA, 2007; p. 78).

De acordo com Paiva (2007) Stryker incorpora à noção de identidade elementos referentes à estrutura social e ao caráter fluído das interações entre os indivíduos, possibilitando a compreensão dos aspectos atuais implicados na formação da identidade, conectando dimensões estruturais e relacionais. Para ele, os indivíduos localizam-se na estrutura social a partir dos papéis sociais. No entanto, enquanto atores, eles interagem e atribuem a si e aos outros significados ao longo da interação. Desse modo emergem as identidades, que, para ele são elaborações cognitivas do sujeito e estão posicionadas dentro das relações sociais organizadas na medida em que estão vinculadas a papéis.

Enquanto elaborações cognitivas, as identidades variam e são organizadas hierarquicamente. Esta organização hierárquica (saliência identitária), é definida como a probabilidade de uma identidade aparecer em um jogo em uma variedade de situações como função de suas propriedades enquanto esquema cognitivo, ou seja, capaz de permitir processos sustentados de interação. (PAIVA, 2007).

A teoria da identidade de Stryker faz distinção entre categoria e grupo. As categorias referem-se à inclusão de pessoas que compartilham determinadas características (solteiros, imigrantes, ateus) e refletem fronteiras sociais. Já o grupo é uma unidade funcional de pessoas em interação ocupando posições diferenciadas e atuando a partir de papéis complementares. Tomando o grupo como unidade, concretamente, dois elementos aparecem como podendo ou não dispor as pessoas à ação coletiva: 1- os grupos, organizações e redes já existentes das quais o indivíduo participa; 2- e a vida cotidiana, onde se produz a relação entre o indivíduo e esses grupos, organizações e redes.

Para Paiva (2007) a teoria do papel de Sarbin tem por intento compreender a faceta social do *self* constituída pelas relações de papel, ou seja, pelas relações estabelecidas no

grupo em função das expectativas de comportamento associadas às posições que as pessoas ocupam nele. Em um grupo, o papel desempenhado por uma pessoa é desempenhado levando em conta os papéis assumidos pelos ocupantes das demais posições e, por isso, o papel é correlativamente assumido por uma pessoa e adotado do outro. A identidade psicossocial da pessoa enquanto membro do grupo é determinada pelos papéis que ela desempenha, sendo assim, para esta corrente teórica, a identidade social é o múltiplo resultado de várias tentativas que o sujeito lança mão para situar-se no sistema de papéis.

Nesta perspectiva, a identidade não é precisa, visto que, o papel ora é conferido à pessoa, ora é alcançado por ela. Papéis conferidos são aqueles provenientes de lugares que são ocupados sem esforço pessoal, por exemplo, nacionalidade, gênero, parentesco. Já os papéis alcançados requerem mediação do esforço para serem ocupados, filiação partidária, opção religiosa, profissão são exemplos de papéis alcançados.

Os membros do grupo avaliam o desempenho dos papéis, isso gera na pessoa avaliada emoções ligadas ao respeito (ligado ao papel conferido) e à estima (ligada ao papel alcançado) que solidificam ou enfraquecem sua identidade psicossocial. Já que a identidade social resulta de um entrelaçamento de papéis, foi possível caracterizar quatro realizações da identidade, no cruzamento desses dois eixos, conforme é baixo ou alto o respeito e baixa ou alta a estima (Paiva, 2007). Fala-se de uma identidade “ótima”, “desamparada”, “oca” ou “vazia”. Uma vez modificadas as posições, modificam-se também os papéis e avaliações. O produto que resultava na identidade social, se transforma na medida em que interage com novas avaliações em virtude de novos papéis alcançados ou conferidos. Este processo de modificação da identidade é denominado “transavaliação social”, e, de acordo com Paiva (2007), nele são valorizados os relatos autobiográficos ou as narrativas que permitem acompanhar ao longo do tempo, os desdobramentos da identidade social.

3.3 TEORIAS DE INFLUÊNCIA COGNITIVISTA: A ESCOLA DE BRISTOL -TAJFEL E TURNER

Diferentemente do interacionismo simbólico, a escola de Bristol teve com foco de seus interesses a relação entre grupos, que se mostrou predominantemente sobre forma de conflito. Dentre as perspectivas teóricas deste grupo, a teoria da identidade social (TIS) foi desenvolvida por Henri Tajfel (1982) como uma abordagem aos processos grupais, mais intensivamente aos fenômenos relacionados e inerentes às relações entre grupos. Ao abordar os processos de grupo subjacentes à construção, manutenção e reforço de uma identidade

social positiva, a TIS realça o impacto que tem no comportamento do indivíduo o fato deste se auto-perceber como membro de categorias sociais, processo que origina outros como, a procura de maximização da diferenciação intergrupar e da semelhança intragrupal.

A identidade social para a TIS é derivada do pertencimento a um ou mais grupos, assim como do valor e do significado emocional que este pertencimento proporciona. Ele reconhece que tal definição é limitada e argumenta que seu objetivo é compreender os efeitos da natureza e a importância subjetiva do comportamento dos sujeitos em suas relações interpessoais. Em resumo, Tajfel (1982) adota uma perspectiva intergrupar da identidade social, para ele, nenhum grupo pode viver isoladamente, mas em meio a outros, e é através das relações e comparações entre os grupos que os aspectos positivos da identidade social e a percepção de pertença ganham sentidos.

A partir de pesquisas com percepção visual, Tajfel (1982) entende a identidade social como a percepção de pertença a um determinado grupo e de não pertença a um outro grupo. É, sem dúvida, uma tendência da cognição agregar em categorias ou grupos, objetos, eventos e pessoas de acordo com suas semelhanças físicas, psíquicas, comportamentais e outras (Paiva, 2007). A pertença a um grupo pode resultar da escolha da pessoa ou de imposição externa ou até mesmo ao acaso, o importante é a percepção de pertença.

Esta perspectiva sobre os processos de grupo diferencia-se de outras que a precederam, por exemplo a abordagem dos pequenos grupos, pela própria definição do que é um grupo social. Para a TIS um grupo social existe quando dois ou mais sujeitos se auto-percebem, e são percebidos pelos outros, como membros de uma mesma categoria social, partilhando de algum modo um envolvimento emocional oriundo desse percepção de pertença comum. Ou seja, um grupo é visto socialmente como tal, na medida em que existir um determinado grau de consenso social, tanto interna quanto externamente, a respeito daquilo que o grupo é e das características necessárias para se pertencer a ele (TAJFEL, 1982).

Para esta teoria, a construção do eu social implica a operação de três processos psicológicos-base, são eles: a categorização social; a identificação social e a comparação social.

A categorização social é um processo cognitivo indispensável ao funcionamento do sujeito enquanto ser humano. Este processo foi definido conceitualmente por Tajfel (1982) da seguinte forma: “A categorização social é o processo através do qual se reúnem os objetos ou acontecimentos sociais em grupos, que são equivalentes no que diz respeito às ações, intenções e sistemas de crenças do indivíduo” (TAJFEL, 1982, p. 290). Corresponde à estruturação e organização de uma variedade de estímulos do ambiente em categorias, dando

destaque aos aspectos mais fundamentais em detrimento dos demais.

Para o autor, a categorização de estímulos do mundo físico é imprescindível para o indivíduo lidar e relacionar-se com a complexidade de elementos do “mundo social”, além disso, ela é fundamental para a “economia” de recursos cognitivos, em virtude de sua função de estruturar e organizar esses estímulos em agrupamentos. De acordo com Serôdio (1999), a categorização social cria um sistema categorial de representações do ambiente na estrutura cognitiva do indivíduo, produzindo critérios importantes para a percepção de acontecimentos exteriores a ele.

A identificação, por sua vez, social é o processo resultante da percepção do sujeito de que é membro de uma dada categoria social. Para Tajfel (1982), a identidade social corresponde aos aspectos da auto-imagem de um sujeito e deriva das categorias sociais as quais ele se percebe pertencente. Apesar disso, o fato de pertencer a um grupo, não torna a categoria social como identificativa. Para tanto é necessário que se cumpram determinadas condições: (1) que o sujeito reconheça e aceite essa pertença como auto-definidora; (2) que lhe atribua significado, importância e valor; (3) que os demais reconheçam essa pertença grupal, ou seja, que possa ser validado por outrem.

Ainda para o referido autor, a definição de uma identidade social implica três componentes: uma componente cognitiva, que remete para a categorização social e que tem subjacente o conhecimento de pertença grupal; uma componente avaliativa, que corresponde ao valor social associado a essa pertença grupal; e uma componente emocional que corresponde às emoções geradas pelo valor atribuído pelos outros e pelo sujeito ao grupo ao qual ele pertence.

O reconhecimento da identidade é crucial, pois esse reconhecimento, segundo o autor, em termos socialmente definidos possui várias consequências ao nível da pertença de grupo, elas foram descritas pelo autor da seguinte forma:

- a) É possível supor que um sujeito tenderá a manter-se como membro de um grupo e a procurar pertencer a novos grupos se esses grupos contribuírem de alguma maneira para os aspectos positivos de sua identidade social. Aqueles que lhe garantem alguma satisfação.
- b) Se um grupo não preenche este requisito, o indivíduo tenderá a abandoná-lo a menos que: haja possibilidade de deixar o grupo por determinadas razões objetivas; isso entre em conflito com valores importantes formadores de sua auto-imagem aceitável.
- c) Se o abandono do grupo apresenta as referidas dificuldades, haverá então pelo

menos duas soluções possíveis: mudar a interpretação pessoal dos atributos do grupo, de modo a tornar justificáveis ou aceitáveis por meio de uma reinterpretação, as suas características indesejáveis; aceitar a situação como ela é e empenhar-se na ação social que poderá levar às mudanças desejáveis na situação.

- d) Não existe nenhum grupo que viva sozinho. Em sociedade, todos os grupos vivem entre outros grupos, pois, os aspectos positivos de uma identidade social, bem como a reinterpretação de atributos e o empenho na ação social só ganham sentido mediante as relações ou comparações com outros grupos.

Por fim, o processo de comparação social é proveniente da retomada da teoria da comparação social de Festinger por Tajfel. Trata-se do pressuposto de que existe no sujeito uma motivação para se comparar com os demais, definindo o valor de si próprio por meio dessa comparação com os outros. Contudo, enquanto Festinger considera a comparação social enquanto um processo que é facultado pela pertença a grupos sociais na medida em que estes facultam um “contexto” no qual o indivíduo pode se comparar com outros interpessoalmente semelhantes a ele, para a TIS os grupos sociais são o próprio objeto da comparação social (PAIVA, 2007).

Quando o sujeito se auto-percebe e é percebido pelos demais, enquanto membro de um grupo ou categoria social, o valor que é atribuído a essa pertença, ou seja, o valor do seu “Eu social”, é definido pela comparação relativa do endogrupo (*ingroup*), ou seja, grupo ao qual o sujeito pertence e é reconhecido como membro pelos demais membros do grupo, com exogrupos relevantes (*outgroups*), aqueles grupos aos quais o sujeito não se filiou. Portanto, a comparação é um processo psicológico instrumental para a definição da identidade social, particularmente do seu valor.

A motivação que leva o sujeito a “buscar” um auto-conceito positivo, é análoga à motivação que o leva a procurar uma identidade social também positiva. Para a TIS o valor da identidade social é sempre definido pela comparação social do estatuto do endogrupo com o estatuto de exogrupos relevantes. Em contextos intergrupais salientes são realizadas estratégias sociocognitivas que têm por objetivo final legitimar, nem que seja subjetivamente, o valor positivo da nossa identidade social. De acordo com Tajfel (1982), essas estratégias serão particularmente “sofisticadas” quando a identidade social é ameaçada, por exemplo, por uma comparação social desfavorável. Portanto, é a “gestão” da identidade social que está na origem das atitudes e comportamentos grupais, desde o favoritismo endogrupal até extremos como o genocídio entre grupos.

Em consonância com a teoria da identidade social, está a teoria da auto-categorização (TAC), formulada por Turner. O mesmo prefere o termo protótipo ao termo categoria, que, segundo ele, melhor representa as características que definem o endogrupo por ser mais aberto, menos rígido que o conceito de categoria, e ainda, segundo o autor, tem a vantagem de se acomodar ao pensar e ao agir cotidiano das pessoas. Apesar de não excluir a motivação afetiva, Turner (1985) enfatiza a motivação de ordem cognitiva. Aquela de reconhecer-se conforme o protótipo e, eventualmente, próximo dele.

Tajfel, explicitamente declarou não pretender abranger a dimensão pessoal da identidade, Turner, foi mais além ao propor uma correlação negativa entre identidade pessoal e identidade grupal. À medida em que alguém partilha do protótipo do grupo, outras determinações identitárias perdem o destaque, e a pessoa tende a “despersonalizar-se” em favor do grupo. Em continuidade com a teoria de Tajfel, que propunha a maior heterogeneidade do endogrupo.

Tal como a TIS, a TAC situa a categorização social no centro de todos os processos grupais e a considera relevante no processo de construção de um social do si mesmo. A TAC acentua o papel do Eu enquanto objeto de categorização ele mesmo, ou seja, a auto-categorização ou “auto-prototipicalidade”: a auto-percepção enquanto membro de uma categoria social. Sendo assim, Turner também postula que a pessoa tende a se comparar não só com o protótipo, mas com os membros do próprio grupo, através do processo da “auto-prototipicalidade”.

Um princípio sutil de categorização e auto-prototipicalidade é o metacontraste, que orienta a inclusão ou exclusão grupal não apenas operando uma distinção entre categorias isoladas, mas levando em conta o contexto. Para facilitar o entendimento do modo como opera o metacontraste podemos pensar em um exemplo bem prático: brasileiros, angolanos e portugueses pertencem à mesma categoria e incluem-se no mesmo protótipo? Se considerarmos a língua falada, a portuguesa, sim, mas se levarmos em conta o sotaque, não. A discriminação entre os grupos será deste modo, regida pela menor diferença percebida: há menos diferença entre os sotaques da mesma língua, do que entre línguas diferentes. O princípio do metacontraste envolve, portanto, um juízo de diferença entre as diferenças, que leva a agregar num mesmo conjunto os elementos que, comparativamente, são menos diferentes entre si do que de outros elementos (TURNER, 1985).

Segundo a TAC, quando o sujeito tem que categorizar-se socialmente a si e aos demais, pode recorrer a diferentes níveis de abstração. Entre estes são definidos um (1) *nível superordenado* – correspondente ao nível *interespécies* em que se categoriza o Eu como ser

humano, salientando-se a identidade enquanto tal; (2) um *nível intermediário* – em que se salienta a identidade social, por definição do Eu como membro de um grupo, este corresponde ao *nível intergrupais*; e um (3) *nível subordinado* – em que se salienta a identidade pessoal, por diferenciação do indivíduo em relação aos outros membros do endogrupo, correspondente ao *nível interpessoal* (TURNER, 1985).

Quando a auto-categorização se opera ao nível intergrupais, o Eu é assimilado ao protótipo do endogrupo. Nestas circunstâncias são ressaltadas as semelhanças percebidas entre o sujeito e os outros membros do grupo, acentuando-se a homogeneidade, coesão e consenso intragrupal. Este processo é designado de *auto-estereotipia*: A percepção dos outros e do próprio sujeito de acordo com o protótipo de categorias sociais (PAIVA, 2007).

Em consequência da auto-percepção em função de protótipos grupais ocorre o processo psicológico designado de *despersonalização*. Quando num contexto sociocognitivo se torna saliente para o indivíduo o carácter auto-inclusivo numa categoria social, o endogrupo passa a representar o *Eu*, do mesmo modo que este representa o endogrupo. É este processo psicológico de despersonalização do Eu que sustenta a construção da identidade social, um sentido coletivo de si.

O processo de formação de categorias de objetos sociais, a categorização social, produz dois efeitos básicos. A acentuação perceptiva, cuja distorção de percepção acontece de tal forma que as semelhanças intragrupais e as diferenças intergrupais são acentuadas, fazendo com que os membros do endogrupo sejam interpretados como mais semelhantes ao Eu do que os do exogrupo; e o viés endogrupal que promove a discriminação avaliativa e comportamental em favor do endogrupo (TURNER, 1985)

Para a formação dos estereótipos, ambos os processos de acentuação perceptiva e viés endogrupal são fundamentais. Os estereótipos são generalizações sobre os indivíduos, baseadas na pertença categorial, são crenças enraizadas acerca de características presentes num determinado grupo que os definem e diferenciam dos membros doutro grupo. São generalizações de valor que podem ser favoráveis ou desfavoráveis. No entanto, existe uma tendência para associar estereótipos favoráveis ao endogrupo e estereótipos desfavoráveis ao exogrupo.

3.4 A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE CLAUDE DUBAR

Estudar a construção de identidade implica atentar para os fenômenos sociais com uma visão dinâmica, pois segundo Dubar (2005) a identidade resulta de uma sequencia de

socializações. E a socialização é, por sua vez, um processo interativo e multidirecional, uma vez que supõe uma transação entre o socializado e os socializadores e que implica em renegociações permanentes e, desta forma, está longe de ser considerada como um processo estático. O referido autor destaca que as identidades são social e historicamente construção. No entanto, há também um componente individual no processo de construção das identidades e que diz da singularidade e autonomia de cada sujeito.

Existem dois tipos de socialização. Quando uma criança nasce ela é inserida em um ambiente permeado por significados e ferramentas culturais que preliminarmente já determinam alguns lugares e papéis sociais para este indivíduo. Quando em uma interação com pai, mãe ou cuidador, uma criança consegue apreender o significado de gestos, sons, expressões faciais e demais instrumentos de comunicação ou quando se faz compreender por estas pessoas, entende-se que se estabelece nessa relação criança/adulto, por meio da apreensão de significados, uma identificação e a pessoa com a qual a criança interage passa a ser o “outro significativo” nesse processo de socialização dita primária. Na abordagem sociológica Dubar (2005) se refere a esse processo de socialização primária como uma atribuição de identidade pelos agentes que estão em interação direta com os indivíduos.

Ao passo em que se desenvolve, alguns lugares são especulados para inserção desta criança nas mais diferentes estruturas sociais, como por exemplo na dimensão profissional. Desde muito nova a criança é estimulada a pensar em sua carreira profissional, de maneira que é comum que lhe perguntem “O que você vai ser quando crescer?” A inserção da criança nas instituições de ensino também corrobora a ideia de um “lugar profissional” a ser conquistado, bem como a noção de valor social do trabalho. A inserção da criança em unidades educacionais favorece o contato da mesma com esse “lugar profissional”, ela passa a interagir num modo de organização social mais complexo que a própria família, aprendendo novas regras instituídas e apreendendo novos significados compartilhados. Tal contexto contribui para a aquisição, por parte da criança, da noção de “outro generalizado”, referente à instituição que inicialmente é a escola. É por meio desta aquisição que se inicia o processo de socialização secundária do indivíduo.

Para Bazilli et al (1998) a identidade social está relacionada à informação social sobre o sujeito, pois refere-se à atributos, como sinceridade e ocupação, que o identifiquem com base em expectativas que se criam sobre a identidade do indivíduo e que estão ligadas ao papel que o mesmo irá desempenhar ao assumir certas posições dentro de uma estrutura social. Para estes autores a informação social é mais ou menos permanente. Com base na identidade social, é gerada uma série de expectativas normativas em relação ao indivíduo, que

se vinculam ao papel que este irá desempenhar. Deste modo, é criada uma categoria de padrões de comportamento atribuídos e/ou assumidos pelos sujeitos, em certas posições, dentro de determinada estrutura social.

Os autores descrevem duas vertentes da identidade social desenvolvidas por Goffman (1988), a identidade social virtual, aquela que é atribuída pelos outros com base no que se espera do sujeito, por exemplo o que se espera de um professor universitário com base no que é dado a conhecer em um determinado momento, podendo a identidade social virtual ser criada de forma efetiva já no primeiro contato. E a identidade social real que diz respeito aos atributos que o indivíduo possui na realidade. Esses dois tipos de identidade social podem ou não entrar em contradição.

Para Dubar (2005) a maioria das teorias sociológicas tendem a reduzir a um único, dois processos identitários que para ele são heterogêneos e se articulam. O primeiro processo diz respeito à atribuição da identidade por meio das instituições e agentes que interagem diretamente com o indivíduo. Para ele, tal processo leva a uma forma variável de rotulagem, produzindo o que Goffman (1988) chamou de identidades sociais “virtuais” dos indivíduos aos quais se aplicam a rotulagem. Já o segundo processo refere-se à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos. O autor concorda que, quando os resultados destes dois processos diferem, se estabelece um desacordo entre a identidade social “virtual”, aquela que é conferida a uma pessoa, e a identidade social “real”, aquele que a própria pessoa se atribui. E deste desacordo se originam as chamadas “estratégias identitárias” afim de minimizar a distância entre estas duas identidades. Essas estratégias podem assumir duas formas: as de transações “externas” e “internas” ao indivíduo.

De acordo com a teoria sociológica que Dubar (2005) desenvolveu, a identidade social é a articulação as transações “internas” e “externas” ao indivíduo. As transações internas ocorrem por meio da tensão entre proteger parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas), e o desejo de construir para si, novas identidades para o futuro (identidades visadas). A transação externa, por sua vez, é aquela que se estabelece entre o indivíduo e os outros significativos afim de acomodar a “identidade para si” à “identidade para-o-outro”.

A “identidade para si” diz respeito à história que os sujeitos contam de si para eles mesmos. É preciso haver um grupo de referência para que a identidade para si seja elucidada. Embora o indivíduo não seja objetivamente identificado por outrem como membro desse grupo, tal grupo o serve de referência identitária quando a ele o sujeito confere uma legitimidade e importância subjetivas. A “identidade para-o-outro” é um conceito que supõe a

a inserção e participação do sujeito em instituições complexas na organização social, um lugar de enfrentamento dos desejos de reconhecimento e de disputa por poder, diz respeito ao conjunto de atributos que é conferido ao sujeito, pelos outros.

O processo identitário biográfico descrito por Dubar (2005) relaciona a construção de uma identidade social / profissional em relação à trajetória de vida dos indivíduos. Ele relata a importante influência das esferas da família, escola e do trabalho nesse processo. Estando estas três esferas vinculadas aos primeiro e segundo processos de socialização: já que é a mãe, ou a pessoa que faz as vezes de mãe (outro significativo) que atua para a primeira socialização, e as esferas escola e trabalho (outro generalizado) participam mais ativamente no processo de socialização secundária. Ele defende que trabalho, emprego e formação constituem áreas pertinentes das identificações sociais dos próprios indivíduos e estão interligados estreitamente.

No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que, não necessariamente as identidades sociais tenham que ser reduzidas ao *status* de emprego e a níveis de formação. Ele esclarece:

É evidente que, antes de se identificar pessoalmente a um grupo profissional ou a um tipo de formação, o indivíduo, já na infância, herda uma identidade sexual, mas também uma identidade étnica e uma identidade de classe social, que são as de seus pais, de um deles ou de quem tem a incumbência de educa-lo. (DUBAR, 2005. p. 147.)

Entretanto, é nas e pelas categorizações dos outros, principalmente no contexto escolar, que a criança vive a experiência de sua primeira identidade social, que não é escolhida pelo sujeito, e sim conferida pelas instituições com base não apenas nos pertencimentos étnicos, políticos, profissionais, religiosos e culturais de seus pais, mas também em seu desempenho escolar.

É dessa dualidade entre a identidade pelo outro conferida e a identidade para si construída, bem como, da dualidade entre identidade social herdada e identidade escolar visada, que se forma um campo no qual se desenvolvem na infância, adolescência e no decorrer da vida do sujeito, todas as estratégias identitárias, segundo Dubar.

Ao sair do sistema escolar e deparar-se com as exigências do mercado de trabalho, o indivíduo passa por um dos momentos cruciais para a formação de sua identidade profissional. Ele precisa optar por uma “especialidade” disciplinar ou técnica, fato que constitui um ato significativo para a identidade virtual, diz respeito ao que os outros esperam desse sujeito. O autor acredita que essa primeira “identidade profissional para si”, ainda que

reconhecida por algum empregador, possui grandes chances de não ser definitiva. Isto por que ela é confrontada regularmente com as transformações tecnológicas, organizacionais e de gestão de emprego das empresas e da administração pública, estando assim, destinada a ajustes e convenções sucessivas.

No que tange ao processo identitário relacional, Dubar (2005) inicia fazendo uma referência ao anteriormente citado processo identitário biográfico ao dizer 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” (Dubar, 2005, p.151). Entretanto, ao contrário do processo biográfico, o processo identitário relacional ancora a identidade na experiência social e relacional do poder, abordando as relações de trabalho como o lugar onde se vivencia o enfrentamento dos desejos de reconhecimento. Segundo Dubar (2005) a identidade é preponderantemente um processo relacional de investimento de si, em detrimento de um processo biográfico de construção de si. Dessa ideia decorre o conceito de “ator de si” remetendo a necessidade de relações duradouras investidas pelos sujeitos e que põem em cheque o reconhecimento mútuo dos parceiros e, em contrapartida, podem proporcionar a criação dos chamados espaços de identificação, aqueles nos quais os indivíduos se consideram suficientemente reconhecidos e valorizados. (Dubar, 2005). Os espaços de reconhecimento das identidades são, para o autor, indissociáveis dos espaços de legitimação dos saberes e competências ligados às identidades.

O que há em comum entre os dois processos descritos por Dubar (2005), o processo identitário biográfico (identidade para si) e o processo identitário relacional (identidade-para-o-outro), é o fato de ambos utilizarem o recurso a esquemas de tipificação. Ou seja, o uso de categorias, implicando a existência de tipos identitários, um número limitado de modelos socialmente significativos.

3.5 A PERSPECTIVA ECO-EGOLÓGICA DE ZAVALLONI

Por fim, a perspectiva eco-egológica de Zavalloni (1979) visa o entendimento da construção da identidade social por meio do estudo do sistema interativo pessoa / ambiente. Trata-se de um domínio da Psicologia empírica no qual o campo de observação seria constituído por modalidades, a saber, o Eu, o Outro e a sociedade. Essas modalidades acabam por se tornarem representações dos elementos constitutivos da consciência.

A autora parte da consideração do sujeito em sua relação com o mundo, situado

numa matriz social. Por sua vez, o sistema representacional é a contrapartida dessa matriz social elementar na qual se situa objetivamente cada sujeito como membro de uma sociedade e cultura dadas. Essa matriz social é constituída pelo conjunto de elementos objetivos da identidade social do Eu como a nacionalidade, etnia e/ou região de origem, sexo, idade, classe social, estado civil, crença e/ou origem religiosa, preferência política e outros grupos de afiliação privilegiados pelo sujeito (ZAVALLONI, 1979).

A autora afirma que os elementos constitutivos da matriz se pautam na consideração do sujeito enquanto ator social e ao mesmo tempo, representam um meio de vida no ambiente ecológico englobando um universo complexo de objetos sociais. Essa matriz será então o ponto de ancoragem para uma exploração ideográfica da identidade social subjetiva. Zavalloni foi a criadora do modelo de termo indutor que adaptamos para o nosso questionário de associação livre e ao nosso objeto de estudo.

Acreditamos que todas as teorias da identidade aqui apresentadas trazem contribuições importantes para a compreensão de nosso objeto de estudo. Elas não são divergentes, e sim complementares. Entretanto, dentre as mesmas, escolhemos a Teoria da Identidade Social (TIS), elaborada por Tajfel (1982), para fundamentar nosso trabalho de análise, visto que a mesma trabalha especificamente e minuciosamente com as relações inter e intra-grupais e a partir delas compreende a construção da identidade social.

3.6 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Para que se disserte acerca da identidade profissional dos docentes universitários foi necessário fazer uma revisão dos conceitos através de trabalhos abordando o tema. Além disso, considerar os argumentos que embasaram tais trabalhos pode nos garantir maior segurança ao analisar as relações entre as representações sociais da identidade docente e a docência universitária para os professores do curso de atualização didático-pedagógica da UFPE.

Oliveira e Gomes (2003) apontaram que a identidade do professor precisa ser compreendida coletivamente, para além do sujeito, o docente só pode ser compreendido profissionalmente quando inserido em uma categoria maior, numa classe profissional.

Nesse campo de investigação, Nóvoa (1995) têm contribuído significativamente com o aporte teórico e metodológico para pesquisas acerca da formação docente. Novóia (1995) defende a indissociabilidade das dimensões pessoais e profissionais do professor, argumentando sobre a importância que as histórias de vida adquirem nos estudos sobre os

professores, a profissão docente e as práticas de ensino. Para ele, a formação docente se inicia antes mesmo do ingresso na docência, e a experiência escolar, seus valores, atitudes, representações e crenças vão influenciar a construção de sua identidade profissional docente.

O autor afirma:

(...) a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores (NÓVOA, 1995, p.33).

Para o referido teórico identidade docente é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção das maneiras de ser e de estar na profissão, sendo mais adequado falar em processos identitários, dando ênfase à dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. Assim, Nóvoa (1995) descreve as dimensões que sustentam o processo identitário dos professores, como segue:

Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens; Ação: porque nas melhores formas de agir se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas ou modelos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula; Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 1995, p.16).

Libâneo (2001), por sua vez caracteriza o docente como aquele profissional cuja especificidade é a arte de ensinar e que para tal, necessita ter em sua formação inicial um momento para aprender e desenvolver um conjunto de habilidades, requisitos, conhecimentos que são cruciais ao desenvolvimento de sua profissão. A esta condição o autor dá o nome de *profissionalidade*. Para ele, a partir da conquista da profissionalidade derivam outras duas etapas que são a *profissionalização* e o *profissionalismo*.

O autor mencionado defende que a *profissionalização* se refere a um conjunto de condições para o bom exercício da docência, a saber formação inicial e continuada e condições de trabalho adequadas, por exemplo. Já o *profissionalismo* refere-se ao desempenho competente do professor no que diz respeito aos deveres e responsabilidades que são inerentes à sua profissão aliado ao seu comportamento ético e político. Ele considera que, para se garantir a profissionalidade docente é preciso que se desenvolvam simultaneamente o

ensino, como atividade específica do professor, a busca por melhor formação e condições de trabalho, e o retorno do significado social do ser professor.

Este autor considera que a construção e o fortalecimento da identidade profissional devem fazer parte da formação continuada, uma vez que é no contexto do trabalho docente que a identidade do professor se consolida. Para ele, a identidade profissional é o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores que orientam a especificidade do trabalho do professor.

No que tange à profissionalidade docente Cunha (2004) afirma que, para o caso do trabalho docente, talvez a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento. Esta concepção, porém, contraria a histórica premissa construída para o trabalho do professor, materializada na ideia de que a função docente resume-se em ensinar um conjunto de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam.

No que tange à emergente reconceitualização da universidade, Ramos (2010) ao tratar da docência universitária no limiar do século XXI, aponta que o docente precisa formular questionamentos acerca do futuro da universidade e tais questionamentos precisam levar em conta temas que vem ganhando expressão, como a globalização e virtualização. Segunda a autora, estes questionamentos acabam por remeter a universidade para sua necessária redefinição afim de estabelecer uma marca de distinção no que tange à Educação Superior, entre outras formas, “pela emergência de uma outra forma de produzir conhecimento que difere do modelo de racionalidade dominante” (RAMOS, 2010. p. 35).

O reconhecimento dessa emergência leva a universidade a assumir sua responsabilidade social e a reconhecer a sua condição sócio-histórica no contexto de um projeto universal. Dessa forma a universidade abandona a condição de instituição inabalável e assume a condição de uma instituição que faz parte de um sistema educativo, conforme abordou Martins (2000), e é através da constatação dessa transição, que é possível reconhecer que a universidade está vivenciando um momento de transformação, onde critérios ortodoxos relativos à docência já não conseguem mais dar conta da forma como o conhecimento vem sendo construído.

Por outro lado, Pimenta (2000) aborda a questão da identidade profissional do professor como um aspecto inerente a formação dele, seja ela inicial ou continuada. A formação nesse caso é entendida como um processo dinâmico no qual o professor ou o aspirante a professor tenha a consciência da singularidade da atividade docente e a partir da reflexão sobre sua prática ele possa apontar caminhos para que o aluno lide com os desafios

colocados cotidianamente pela sociedade, e mais, o professor deve ser capaz de problematizar sua prática no contínuo processo de construção de sua identidade. Para ela, a identidade do professor não só se trata de um processo contínuo de construção, como reflete o contexto e o momento históricos, e dessa forma, respondem às demandas da sociedade.

Para a referida autora, uma formação problematizadora da prática pedagógica se faz necessária para a construção da identidade docente, que conferirá significado à atividade docente a partir de seu modo de situar-se no mundo e de seus valores historicamente situados. Ela afirma que uma identidade profissional se constrói por meio da significação social de tal atividade profissional, da constante revisão de suas tradições e dos significados sociais da profissão, bem como da reafirmação das práticas culturais, do confronto entre teorias e práticas e da constante análise das práticas em função das teorias existentes. Em resumo, a construção da identidade profissional possui relações estreitas com o ambiente de formação oferecido e não é um processo estático.

Para Pimenta e Anastasiou (2011) a docência universitária é entendida enquanto um “processo contínuo da construção de uma identidade docente que tem por base saberes da experiência construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento” (PIMENTA e ANASTASIOU: 2011, p. 88). No entanto, para se constituir professor, é preciso, enquanto docente, confrontar criticamente tais saberes e ampliá-los dentro de um contexto teórico da educação, e, assim, está configurada a identidade profissional, uma vez que a atividade docente se firma em um campo específico de intervenção profissional na prática social.

Pimenta (2000) aponta 3 passos a serem seguidos pelos cursos de formação de novos docentes no que tange à construção da identidade docente dos futuros professores: O primeiro passo consiste na mobilização dos saberes da experiência visando a reflexão crítica sobre a prática, o que ajudaria os sujeitos em formação a se dissociarem da figura de alunos e passarem a se enxergar enquanto professores. O segundo passo refere-se ao domínio e conhecimento das áreas específicas. Já o terceiro passo aponta para os saberes pedagógicos inerente à docência e ao profissional docente. Em resumo, a construção de uma identidade docente depende de experiência, saberes específicos e saberes pedagógicos.

Em virtude do caráter dinâmico, em que o docente é atuante na transformação da sociedade, reflexivo em sua ação e construtor de um projeto educacional ético e político, mais do que nunca se faz necessário que ele detenha o que Santos, B. (2010) denominou de conhecimento pluriversitário. Segundo o autor, este tipo de conhecimento se opõe ao conhecimento universitário, produzido pela universidade e que a sociedade aplicará ou não,

pois se trata de um

conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica (SANTOS, B. 2010, p. 42).

Segundo o referido autor, o que está posto em causa quando se aborda conhecimento pluriversitário é a própria relação entre ciência e sociedade. O conhecimento pluriversitário demanda relações interativas com a sociedade em detrimento das relações unilaterais nas quais as universidades foram criadas e que ainda se encontram subjacente à institucionalidade atual das IFES's. Hoje o que se observa é a existência concomitante dos dois tipos de conhecimento o universitário e o pluriversitário, sendo esse último uma relação entre universidade e sociedade e que exige do docente outras formas de produção, reflexão e avaliação de seus impactos e da própria atividade docente comprometida com o projeto de sociedade vigente.

Para Bazzo (2007) a função de proporcionar espaços de reflexão sobre a prática para a aquisição do conhecimento transdisciplinar e comprometido com o projeto social, pertence à formação do docente universitário. Esta formação não se encerra ao final da graduação, ao contrário ela é contínua e necessária à construção da identidade docente (BAZZO, 2007). Em suas conclusões, a autora enfatiza que existem questões intrínsecas, ou nascidas da percepção do próprio sujeito e outras, determinantes na constituição da identidade docente.

Para a autora, as questões intrínsecas dizem respeito a insatisfação em relação às aulas; vontade de ser mais apreciado pelos estudantes; consciência de que às vezes, por apatia, passa a meramente repassar conteúdos; percepção de que suas aulas são cansativas e seus alunos se apresentam apáticos; sentimento intuitivo de desqualificação na área educacional, etc. Já as questões extrínsecas são, segundo a autora, o resultado de pressões do contexto político-institucional como processos avaliativos; reformas curriculares profundas; mobilizações estudantis que reivindicam mudanças; políticas de intensificação do trabalho (produtividade, concorrência, escores); transformações nos perfis do alunado; ampliação do contingente de alunos; entre outros.

Para a autora, afim de problematizar estas questões, é preciso que se criem espaços dentro das universidades para que as possíveis “crises” docentes possam ser elaboradas, fazendo com que os docentes possam se expressar e, assim, produzirem um ambiente propício para a produção do novo. Pensando como a autora verificamos que estes espaços são oferecidos pelo curso de atualização didático-pedagógica da UFPE.

Sendo este ambiente caracterizado como propício para a reflexão sobre a própria prática por parte dos professores, é necessário que esses professores desenvolvam o hábito de refletir sobre a prática pedagógica, inclusive com seus colegas. Em seu estudo com uma formadora de professores e professoras em formação, Sól (2004, p. 100), evidencia “o potencial que possui a reflexão coletiva sistematizada na localização de questões, reflexões e mudanças. Conforme a autora, a reflexão coletiva suscita uma resistência menor à mudança”. Tal resistência pode também surgir baseando-se na forma como o formador de professores encara a prática reflexiva, ou seja, não cabe a ele impor verdades para o professor em formação, visto que, se a reflexão for vista como forma de coação não haverá transformação.

Segundo a autora, citada anteriormente, para muitos formadores de professores, implementar um programa voltado para a prática reflexiva que possibilite a autonomia do professor em formação ainda é um desafio muito grande, em virtude da falta de foco nesse aspecto nos cursos de formação de professores e investimentos em cursos de educação continuada. É preciso que o professor em formação saiba, desde o início de sua formação, não apenas adotar a reflexão como modelo, mas também ser capaz de confrontar seus conhecimentos, de maneira crítica e contextualizada, já que só assim ele deixará de ser o agente vigilante para assumir o tão necessário e urgente papel de sujeito transformador (SÓL, 2004). Para ela é necessário que as instituições que formam professores invistam nos cursos de educação continuada para que seja possível desenvolver a prática crítico-reflexiva, tanto para os professores em formação, quanto para os que já estão atuando, pois, refletir de maneira isolada ou apenas durante a graduação, não é suficiente para solucionar os problemas da sala de aula e formar uma identidade profissional desejável.

No que tange ao contexto do professor universitário, Cunha (2004) coloca que diferente dos outros níveis de ensino, este sujeito se constituiu historicamente tendo por base a profissão que exerce ou exercia no mundo do trabalho. Para ela, por muito tempo a máxima de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica da seleção dos docentes. Ela ratifica a ideia defendida por diversos autores de que é necessário provocar a reflexão crítica acerca da prática e nessa reflexão é que se dá o processo de construção da identidade docente no contexto da universidade.

Para Cruz e Aguiar (2011) a identidade profissional está intimamente relacionada com a identidade pessoal, através de uma visão psicossocial de identidade, as autoras concordam que o conceito de identidade profissional é dinâmico e compreende facetas sócio-históricas, simbólicas, emocionais, que são valorativas, e está em constante movimento de (re)formulação. Nas palavras das autoras “entendemos identidade profissional no sentido de

mobilidade psicológica, com múltiplas variações e flutuações, cuja entropia (ordem-desordem) se reveste de uma estabilidade relativa, simultaneamente eivada por mudanças e permanências” (CRUZ E AGUIAR, 2011. p. 8).

Tendo em vista que a Identidade Docente universitária é uma construção social que demanda uma compreensão acerca dos significados compartilhados, que são social e historicamente construídos, faz-se relevante um estudo acerca da Teoria das Representações Sociais e seus desdobramentos no campo educacional e na compreensão da identidade, tema do próximo capítulo.

4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A proposta teórico-metodológica desta pesquisa está baseada na Teoria das Representações Sociais (TRS), a qual considera o conhecimento do senso comum como originado das práticas sociais. Nas palavras de Moscovici (2003), o estudo das representações sociais (RS) é o estudo das teorias de senso comum como formas de conhecimento bem elaboradas em relação a um determinado objeto e permitem que um indivíduo se identifique no grupo ao qual pertence, compreenda a realidade por ele vivida, e assim oriente seus pensamentos e práticas justificando suas tomadas de posições e condutas adotadas.

A escolha da identidade docente enquanto objeto de Representações Sociais, mostrou-se pertinente em vista das últimas e das constantes transformações na Educação Superior bem como, na atividade do docente universitário em função da reconfiguração da profissionalidade docente conforme observaram os estudos de Ramos (2010) e de Bazzo (2007) por exemplo. Santos (2005) nos diz que um objeto de representação social “deve ser polimorfo isto é, passível de assumir formas diferentes para cada contexto social e, ao mesmo tempo, ter relevância cultural para o grupo.” (SANTOS, 2005 p.22).

Esta pesquisa considera a noção de sujeito ator de sua condição no mundo, um sujeito autônomo, condizente com a noção de sujeito sócio-histórico da TRS, um sujeito ativo na construção da realidade objetiva, como defende Moscovici (2003).

Uma vez que o uso da expressão representações sociais pode estar relacionado à derivações da teoria ou apresentar origens diferentes conforme chama à atenção Almeida e Doise (2009) é importante ressaltar que neste trabalho de pesquisa todo conteúdo que se refere à representações sociais remete à teoria e ao conceito propostos por Moscovici.

4.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: SURGIMENTO; DESENVOLVIMENTO E DEFINIÇÃO

Proposta por Moscovici na década de 1960, a Teoria das Representações Sociais (TRS) é uma abordagem teórico-metodológica do campo da Psicossociologia do conhecimento. Tal teoria foi fundada a partir da tese de Moscovici sobre as representações Sociais da Psicanálise publicada na França com o título de *La psychanalyse: son image et son public*. Ele toma a Psicanálise como objeto de estudo afim de verificar “em que se converte uma disciplina científica e técnica quando passa do domínio dos especialistas para o domínio comum, como o grande público a representa e modela e por que vias se constitui a imagem

que dela se faz”. (LAGACHE, 1978, p.7).

A proposta de Moscovici era redefinir os problemas e os conceitos da Psicologia Social, dominada pelo modelo norte-americano de psicologia que se pautava numa concepção individualizante e psicologizante do ser humano, cuja tradição behaviorista fundamentava-se na “filosofia positiva que só confere importância às previsões verificáveis pelo experimento e aos fenômenos diretamente observáveis” e que era um obstáculo à expansão dos limites daquela psicologia. (MOSCOVICI, 1978, p. 14).

Ao longo do estudo, Moscovici (1978) constatou que tal fenômeno correspondia ao nascimento de um novo senso comum, não como vulgarização, difusão ou distorção da ciência, mas se tratava da formação de outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso.

Opondo-se à forma psicológica⁷ da psicologia social daquele momento, esse autor inicialmente retomou o conceito de “representações coletivas” de Durkheim, dialogando com outras disciplinas, como a antropologia e a psicologia genética, a fim de promover uma metamorfose do conceito, que Moscovici (1978) considerava inadequado para explicar os processos que dariam origem à pluralidade de organização do pensamento na sociedade contemporânea com sua multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos e pela rapidez na circulação das representações. Dessa forma, tomando distância da perspectiva sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da psicologia social vigente. Esse autor propõe a noção de representação social que, posteriormente, se consolidou como “um conceito verdadeiramente psicossocial, que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.62), caracterizando-se como uma forma sociológica de Psicologia Social.

A princípio faz uma distinção entre o conceito de Representações Sociais e mito em uma análise comparativa da relevância de cada um, em contextos sociais diferentes.

enquanto mito, constitui, para o chamado homem primitivo, uma ciência total, uma filosofia única em que se reflete sua prática, sua percepção da natureza, das relações sociais, para o chamado homem moderno a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas consequências. (MOSCOVICI, 1978, p.44).

Em seguida, ratifica a especialidade das representações sociais, a saber: “elas

⁷ De acordo com Farr (1995), a Psicologia Social convive com tradições distintas de pesquisa, a tradição europeia, representada pela forma sociológica, e a tradição americana, representada pela forma psicológica da Psicologia Social, que se desenvolveu desde a segunda guerra mundial, em um processo de individualização do social predominante até hoje no campo da Psicologia Social.

constituem uma organização psicológica, uma forma de conhecimento particular de nossa sociedade e irreduzível a qualquer outra”. (MOSCOVICI, 1978, p.47).

O esforço empreendido pelo autor com a proposição de tal conceito, localizado no cruzamento entre a Psicologia e as Ciências Sociais, era a superação da dicotomia existente entre os fenômenos de natureza social e individual, apresentando novas possibilidades de teorização num campo em que até então foi negada a tensão existente entre o indivíduo e a sociedade e por isso não se conseguiu teorizar adequadamente essa relação. (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995).

Essencialmente, o esforço para superação da dicotomia indivíduo-sociedade, isto é, apreender o objeto de estudo na dinâmica que se estabelece entre essas interfaces é uma das grandes contribuições da TRS. Esta teoria apresenta um referencial para a compreensão da realidade social ao buscar as possibilidades de reconstrução teórica, epistemológica e metodológica na Psicologia e em disciplinas afins como a Antropologia, a Sociologia e a Linguística. Assim fazendo, recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio, ou, em outras palavras, ao mesmo tempo em que a força do coletivo encontra a sua mobilidade na dinâmica do social, que é consensual, é reificado, abre-se permanentemente para os esforços de sujeitos sociais, que o desafiam e, se necessário, o transformam.(GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995).

Ao contrário da concepção behaviorista predominante na época em que a TRS foi fundada, na perspectiva psicossociológica os sujeitos não são meros processadores de informação, nem apenas portadores de ideologias, mas pensadores que são ativos e constroem e comunicam suas próprias representações e soluções específicas para questões que colocam para eles mesmos (MOSCOVICI, 2003).

Do ponto de vista da inovação proposta pela teoria, outro aspecto importante a considerar é que o fenômeno das representações sociais promove uma síntese teórica em que as dimensões cognitiva, afetiva e social estão profundamente ligadas. Por se referir à construção de saberes sociais, envolve a cognição, ao mesmo tempo em que o caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão do afeto, pois os sujeitos sociais, num esforço de compreender e dar sentido ao mundo, o fazem com emoção, com sentimento, com paixão.

Ou seja, a construção da significação simbólica subjacente às representações sociais é, ao mesmo tempo, um ato de conhecimento e um ato afetivo, cujas bases encontram-se na realidade social, pois, é nas instituições, nas ruas, nos meios de comunicação, nos movimentos sociais, nos atos de resistência e em uma série de lugares sociais que se dá o

modo de produção dessas representações, ou, “É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações são formadas.” (GUARESCHI e JOVECHELOVITCH, 1995, p.20).

Ao analisar os conceitos de opinião, enquanto “uma fórmula socialmente valorizada a que um indivíduo adere” e imagem como “reprodução passiva de um dado imediato” (MOSVOCI, 1978, p.46-47), o autor afirma a natureza de estímulo externo, dado e acabado, ao qual o indivíduo responde, marcando um processo de cisão entre o seu universo interior e o universo exterior, e negando ao gênero humano seu poder criador, ao passo que a representação social, enquanto preparação para a ação, não somente guia o comportamento, mas lhe dá um sentido, remodelando e reconstituindo os elementos do meio ambiente. Desse modo, as imagens e opiniões são apenas uma parcela retirada à substância simbólica longamente elaborada pelos indivíduos e coletividades que, ao modificarem seu modo de ver, tendem a influenciar-se e a modelar-se reciprocamente.

Outra importante proposição de Moscovici (1978) para a formulação da teoria é a estrutura da representação social que se constitui na tensão entre o polo passivo da estampagem do objeto, a figura, e o polo ativo da escolha do sujeito, a significação que lhe dá e de que ele está investido.

Para construir tal proposição, Moscovici (1978) analisa a relação entre Representação Social, percepção e formação de conceitos. Segundo o autor, a psicologia clássica definia a representação como uma instância mediadora, de propriedade mista, entre a percepção de ordem predominantemente sensorial e a concepção de ordem puramente intelectual. Nessa perspectiva, a representação fazia o elo entre a passagem da esfera sensorial-motora à esfera cognitiva, do objeto percebido a distância a uma conscientização de suas dimensões e formas.

Entretanto, para Moscovici (1978), a representação não é uma instância intermediária, mas configura um processo que torna o conceito e a percepção intercambiáveis, que se engendram reciprocamente. Se, por um lado, a representação relaciona-se a um pensamento conceitual, visto que a condição para seu aparecimento é a supressão do objeto ou da entidade concreta, por outro lado essa supressão não pode ser total e, a exemplo da atividade perceptiva, a representação deve recuperar esse objeto ou essa entidade, e torná-los tangíveis. A representação retém do pensamento conceitual o poder de organizar, de unir e de filtrar o que vai ser reintroduzido e reaprendido no nível sensorial. Da percepção, conserva-se a aptidão para percorrer e registrar o inorganizado, o não-formado, o descontínuo,

considerando que a representação de um objeto é uma reapresentação diferente do objeto, pois, como afirma, “representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, mas reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto” (MOSCOVICI, 1978, p. 58).

Do ponto de vista da natureza social das representações, Moscovici (1978) afirma que as representações sociais têm organizações distintas em função de diferentes classes sociais, culturas e grupos, cuja visão global de seu conteúdo e sentido podem ser captadas pela análise das dimensões que a compõem: a atitude, a informação e o campo de representação. A atitude corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável, a informação se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. O campo de representação remete à ideia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições a respeito de um aspecto preciso do objeto e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos.

Essa análise dimensional permite a comparação entre grupos, o grau de estruturação da representação em um grupo, a caracterização ou distinção de um grupo em função das representações compartilhadas por seus membros sobre um determinado objeto social, sendo assim, um dos meios pelos quais é possível compreender a natureza social das representações.

No entanto, para Moscovici (1978), o sentido do qualificativo social nas representações está vinculado ao motivo pelo qual a produzimos, ou a sua função: “exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais”. (MOSCOVICI, 1978, p.77).

Ratificando a visão de Moscovici, Jodelet (2001) afirma que as pessoas criam as representações afim de saberem como se relacionar com o mundo a sua volta, ou mesmo pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo, já que não vivem isoladamente em um mundo social, nem são movidos pelo automatismo. É por essa razão que, segundo a autora, as representações são tão essenciais à vida cotidiana das pessoas., guiando o modo de definir e nomear conjuntamente os diversos aspectos da realidade diária, bem como no modo de lidar com esses aspectos e de tomar decisões.

Sendo a TRS uma abordagem psicossocial, ela aponta para a dinamicidade dos fenômenos presentes na interação entre os sujeitos e os grupos sociais. Em sua obra pioneira, que inaugura a noção de representações sociais no campo da psicossociologia do conhecimento, Moscovici (1978) afirma que a representação social é:

(...) uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (...) *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação. (MOSCOVICI, 1978, p.26-28).

Com tantos aspectos envolvidos, podemos afirmar que essa teoria é interdisciplinar, pois envolve o contexto cultural, histórico e social no processo de construção do conhecimento, situando o sujeito sócio-historicamente. Para Moscovici (2003), estudar Representações Sociais é estudar o ser humano no momento em que se questiona, faz perguntas, pensa e procura as respostas. Portanto, com finalidade de melhor compreender as características e o modo de funcionamento das RS, iniciaremos uma breve explanação acerca dos seus principais conceitos e funções.

4.2 PRINCIPAIS CONCEITOS E FUNÇÕES DA TRS

Para a análise dos processos de elaboração das representações, dois conceitos são fundamentais: a ancoragem e a objetivação. Por ancoragem entende-se o processo de integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas em tal processo. Tem-se a interveniência de valores, modelos, normas e símbolos que caracterizam as pertenças e as referências dos sujeitos. (JODELET, 2001). A ancoragem desempenha a função de criar familiaridade com o que é estranho, ameaçador (Moscovici, 2003).

O referido autor explica que diante da necessidade de tornar o estranho familiar, a *ancoragem* seria o mecanismo que ancora ideias não conhecidas e as torna em categorias e imagens comuns, ou seja, em um contexto familiar, entendendo que ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa, pois aquilo que não é conhecido pelo sujeito e que não tem nome é estranho e pode significar uma ameaça. Nesse processo, podem prevalecer posições preestabelecidas, através de mecanismos de classificação, categorização e rotulação, típicos da ancoragem, revelando algo da “teoria” que se tem a respeito do objeto. Assim, o processo se dá quando se consegue colocar o objeto ou pessoa em uma categoria e nomeá-lo, pois quando nomeamos e classificamos o que era estranho e inclassificável somos capazes de imaginar e representar tal objeto.

Através da ancoragem, podemos observar a atribuição de sentido, na medida em que a representação refere-se a uma rede de significados que são articulados e hierarquizados, a partir de um conjunto de conhecimentos preexistentes. Neste processo, a instrumentalização do saber

possibilita uma compreensão do mundo social, além do enraizamento no sistema de pensamento, em que o conhecimento novo transforma-se em algo familiar por se inscrever em um sistema de representações preexistentes (SANTOS, 2005).

A objetivação consiste em um processo estruturante, pelo qual se dá uma forma, ou figura, específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, como que materializando a palavra (JODELET, 2001). Tal processo é determinado por condicionantes culturais e por valores, gerando uma imagem coerente e de fácil expressão do objeto de representação social. Pela objetivação, as informações e noções concernentes ao objeto são filtradas e se condensam em esquemas ou imagens. Estes, mesmo descontextualizando o objeto de suas fontes originais, ganham concretude, pois o contextualizam e o reconfiguram nos espaços próprios aos sujeitos, em suas relações e experiências. Na objetivação o objeto sai do campo das ideias e pensamentos para ser concretizado em imagem ou núcleo figurativo (Santos, 2005), ela torna concreto (imagem) aquilo que é abstrato (conceito), trata-se de privilegiar certas informações dadas deslocando-as de seu contexto original e as associando ao contexto do conhecimento imagético do sujeito ou do grupo (Trindade, Z.; Santos, M.F., e Almeida, A. 2011).

Jodelet (2001) propõe o detalhamento das diferentes etapas da objetivação: na construção seletiva, o sujeito se apropria das informações sobre o objeto retendo alguns elementos e ignorando outros, segundo critérios culturais e normativos ditados pelos valores e códigos do grupo. A esquematização estruturante ou formação do núcleo figurativo consiste na sintetização e concretização em uma imagem coerente e facilmente exprimível, o objeto da representação. A terceira etapa consiste na naturalização dos elementos coordenados por esse núcleo.

Os processos de objetivação e de ancoragem evidenciam que o social e o psíquico mutuamente se constituem num dinamismo nunca acabado, pela provisoriade das sínteses que se fazem em cada pólo entre eles. A análise desses processos possibilita a compreensão da forma como a significação é conferida ao objeto representado, como se dá a sua integração em um sistema de recepção e como influencia e é influenciada pelos elementos que aí se encontram, além de evidenciar como a representação instrumentaliza a conduta, enquanto sistema de interpretação do mundo social (ALVES-MAZZOTTI, 2007).

Na busca da compreensão do sistema de interpretação do mundo social Moscovici com sua proposta avança em relação ao conhecimento que era predominante ao admitir que o conhecimento do senso comum não exclui o conhecimento científico, apenas são de ordens diferentes. Baseado nesse pressuposto ele identificou portanto, dois universos: o consensual e

o reificado, também identificado como científico. O primeiro é constituído na conversação informal no cotidiano, em que as pessoas são iguais, livres e podem falar em nome do grupo. Já no segundo, em que os membros são desiguais, o grau de participação na sociedade é determinado pela competência e pelo saber dos especialistas. Para o autor, “as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as Representações Sociais tratam com o universo consensual” (MOSCOVICI, (2003, p. 52).

Almeida (2001) quando afirma que as Representações Sociais, enquanto forma de conhecimento social, possui três aspectos importantes: a *comunicação*, a *(re)construção do real* e o *domínio do mundo*; considera que as Representações Sociais são moduladoras do pensamento, na medida em que regulam a dinâmica social em que conflitos e convergências atuam na mudança social.. A *comunicação* serve como um código de troca entre as pessoas, que nomeiam e classificam as coisas no mundo social. A *(re)construção do real* revela o movimento dinâmico entre comunicação e representação porque reconstruem a realidade do dia-a-dia e, assim, as Representações Sociais servem como guias de interpretação e organização da realidade. O *domínio do mundo* funciona na medida em que essas representações são entendidas como um conjunto de conhecimentos sociais e, de forma prática, permite que o sujeito se situe e domine o mundo.

Na abordagem à dinamicidade do mundo social faz-se necessário compreender quais são as funções das Representações Sociais. As RS's possuem quatro funções principais, sendo as duas primeiras propostas por Moscovici e as duas seguintes elaboradas por Abric, são elas: (1) a função de saber, que permite compreender e explicar a realidade facilitando a comunicação social e definindo um quadro de referência comum que possibilita as trocas sociais, a transmissão e a difusão deste saber “ingênuo”; (2) a função identitária a qual define a identidade e permite a proteção da especificidade dos grupos, tendo papel relevante para o controle social que a coletividade exerce sobre cada um de seus membros, e, especialmente nos processos de socialização; (3) função de orientação que guia os comportamentos e as práticas individuais e coletivas, e, finalmente, (4) a função justificadora que está relacionada à função descrita anteriormente, pois permite, a posteriori, justificar as tomadas de posição e dos comportamentos (SANTOS, 2005; ALMEIDA, 2001).

Para além dessas quatro funções, Santos (2005), apontou outros aspectos que caracterizam a finalidade das Representações Sociais por meio de processos presentes na comunicação. São eles: a *pressão à inferência* – quando o sujeito é levado a chegar a um consenso com o seu grupo e isso o leva a inferir e opinar sobre as questões sociais; a *focalização* – refere-se à atenção desigual que o sujeito dá aos aspectos do ambiente social; e

a *defasagem e dispersão de informação* – que é o acesso às informações sobre o objeto, no que se refere à disponibilidade de informação e as condições de acesso a ela (SANTOS, 2005, p.28-29).

A autora destaca ainda as dimensões relacionadas à *formação do conteúdo das representações*, ligadas ao contexto social em que o indivíduo está inserido. Ou seja: a *atitude* – que significa uma tomada de posição diante do objeto; a *informação* – que é a quantidade e qualidade do conhecimento referente ao objeto social; e o *campo da representação* – referente à “estrutura que organiza, estrutura e hierarquiza os elementos da informação apreendida e reelaborada” (SANTOS, 2005, p. 30-31). Todos esses aspectos didaticamente expressos e que estão envolvidos na teoria, somam-se ao seu propósito principal que, de forma objetiva, é tornar o não familiar em familiar.

A partir desta breve exposição dos principais conceitos e funções das representações sociais é possível relacionar o conteúdo exposto com os processos identitários estudados anteriormente. Nesse sentido, é possível verificar como a TRS vem contribuindo para a compreensão das identidades sociais. Esse exercício de estudo e compreensão será o objetivo do tópico a seguir.

4.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE

Os processos identitários abordados no campo da Psicologia Social, categorização social, comparação social, identificação, etc, resultam na formação de um conjunto de saberes e de crenças cujas estruturas guardam um caráter de relativa comparação de um sujeito ao outro (Deschamps e Moliner, 2009). Para tais autores, estes conjuntos de crenças e saberes são chamados de “representações identitárias” só são úteis ao sujeito na medida em que se pode partilhar de uma parte não negligenciável deles com os outros, gerando com isso uma rede de significações partilhadas.

Eles seguem destacando três nuances das relações entre o conceito de identidade e a TRS: (1) As representações sociais como marcadores identitários; (2) As RS como produtos identitários e (3) As RS como reguladores identitários.

Para entender as representações sociais como marcadores da identidade é preciso considerar que uma representação pode ser, para um grupo, um meio de afirmação de suas particularidades e diferenças. Além disso, tanto as características que um grupo atribui a si próprio (representação endogrupo), quanto a maneira pela qual este grupo se representa como um objeto social, definem a especificidade do “nós” enquanto identidade grupal. As

representações tanto acentuam as semelhanças quanto demarcam as diferenças. Tal caráter se encontra relacionado aos processos identitários de assimilação e contraste respectivamente, ligados à atividade de categorização. Em última análise, as representações sociais, enquanto marcadores identitários, irão exprimir tanto a semelhança intragrupo, quanto a diferença intergrupo (Deschamps e Moliner, 2009).

Na condição de produtos identitários, as representações sociais referem-se ao modo como os sujeitos se percebem, como percebem o outro. As representações sociais que eles mantêm sobre suas posições sociais determinam, parcialmente, o modo como eles representam alguns objetos sociais. Desse modo, os grupos sociais têm representações deles mesmos, assim como têm representações acerca da posição que ocupam, e estas representações desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento do sentimento de identidade grupal.

A necessidade de compreensão do entorno social é a motivação principal para a elaboração de representações, definidas como modalidades do pensamento voltadas para comunicação e compreensão do mundo na relação particular que se estabelece entre um grupo e um objeto social. Segundo uma configuração denominada “estrutural” o grupo baseia sua especificidade conforme a representação que faz de um dado objeto. Já na configuração chamada “conjuntural” o grupo se vê ameaçado por dado objeto social. Dessa forma, constrói uma representação que preserve a coesão e a integridade grupal. As duas configurações estão voltadas para o propósito de afirmar a existência do grupo e nesta perspectiva, as representações sociais tornam-se produtos identitários e instrumentos de afirmação grupal (Deschamps e Moliner, 2009).

Por um lado, tudo que vai no sentido de uma aproximação entre o si-mesmo e o endogrupo, está vinculado ao sentimento de pertença grupal em relação de dependência. Nesta perspectiva, estratégias como as de conformidade ou de assimilação, podem ser conduzidas pelo viés da integração das características do endogrupo na representação do si-mesmo. Ou também podem ser conduzidas por meio da adesão às representações sociais dominantes do endogrupo, ou ainda, pela supervalorização das características que o sujeito comunga com os membros do endogrupo, o que gera uma fraca diferenciação intragrupo.

Inversamente, a reivindicação da singularidade pode se dar por meio da rejeição das características do endogrupo, ao nível do si-mesmo. Mas, ela também se instaura por meio da distância que o sujeito introduzirá entre o si-mesmo e o(s) exogrupo(s). Ou também, pela supervalorização de critérios distintivos entre o si-mesmo na comparação com outrem.

Quando não mais se coloca como foco a afirmação da especificidade do grupo de

pertença e sim a preservação de certa compatibilidade entre representações de si mesmo e representações sociais, estamos nos localizando no âmbito das representações enquanto reguladores identitários. Tal compatibilidade está relacionada à valorização ou preservação de uma imagem positiva de si mesmo, ou seja, a uma identidade social positiva. Segundo autores citados, o sujeito irá representar o mundo de uma forma que lhe permita conservar a imagem positiva que deseja guardar de si mesmo.

Segundo os autores citados anteriormente, é a partir daí que o sujeito desenvolve dinâmicas e estratégias que visem a afirmação ou a restauração de uma identidade social positiva. Por meio dessas estratégias, eles podem julgar pertencer a um grupo dominante, quando por exemplo, exprimem uma representação que favorece o fortalecimento da estima que nutrem por si mesmos, mas que também justifica a posição de domínio social que eles pensam ocupar.

Em resumo, podemos dizer que as representações sociais desempenham papel de marcadores identitários quando suscitam tomadas de posições comuns ou divergentes sobre um objeto. Inversamente, tais representações podem ser condicionadas por identidades e nestas condições, podem afirmar a singularidade de um grupo. E quando as representações organizam a percepção do espaço social em congruência com as aspirações identitárias dos sujeitos, elas se configuram enquanto reguladores identitários. Em outras palavras, enquanto marcadores identitários, as representações sociais se dão em sinergia com processos de diferenciação; enquanto reguladores estão em sinergia com as diferenciações o si-mesmo em relação aos membros do endo e do exo-grupo. Ou estão colocadas enquanto produto, resultantes do processo identitário em sua globalidade (Deschamps e Moliner, 2009).

Os referidos autores defendem que os processos identitários são, em parte, determinados e regulados por estruturas de crenças estáveis. Ou seja, por representações coletivas, representações do social, representações sociais e esta “comunidade de crenças” é responsável por conferir o caráter contínuo ao sentimento de identidade. Além disso, o fato de sermos fiéis às crenças que partilhamos com os outros, paradoxalmente atrelado ao fato de sermos fiéis a nós mesmos, para eles, fazem com que experimentemos um sentimento de continuidade.

Em virtude do que foi exposto, as representações sociais podem ser, para um grupo, o meio de afirmar suas singularidades e diferenças e nesse sentido, guardam forte relação com os processos identitários, uma vez que as representações constituem atributos fundamentais dos grupos sociais e dos sujeitos. Emfim, foi visto que as representações sociais se prestam à função de modulação do jogo complexo que existe entre as aproximações e distanciamentos

entre o si-mesmo, o grupo e os outros (Deschamps e Moliner, 2009). Em seguida trataremos das influências que a TRS têm exercido no âmbito educacional, mais especificamente no que tange à construção social da identidade docente.

4.4 A TRS E A INVESTIGAÇÃO DOS FENÔMENOS EDUCACIONAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem sua inserção no campo da investigação dos fenômenos educacionais a partir da década de setenta, identificando representações dos diversos atores envolvidos nos processos educativos: alunos, professores, familiares dos alunos, sobre objetos variados de representação que circulam no cotidiano escolar.

Gilly (2001) pontua que a Teoria das Representações Sociais tem contribuído com pesquisas na área da educação, na medida em que volta a atenção dos estudos nos significados da situação e dos interlocutores no ensino e fornece explicações para suas condutas.

Da mesma forma, Menin e Shimizu (2005), ao fazerem uma caracterização dos trabalhos brasileiros mais recentes sobre Representações Sociais aplicados ao campo da educação, afirmam que as representações sociais têm se prestado a revelar os conhecimentos mais populares, ingênuos ou de senso comum, presentes na educação por meio de seus diversos membros e agentes, influenciando o desempenho de papéis, funções e finalidades escolares.

A TRS tem avançado enquanto aporte para as pesquisas em educação no Brasil, ao mesmo tempo em que o campo da educação tem oferecido férteis problematizações e objetos de estudo contribuindo, cada vez mais, para o seu avanço e consolidação.

No campo da formação docente, as pesquisas desenvolvidas a partir desse aporte, ao desvelarem as representações que os professores vêm construindo sobre objetos diversos, fazem-no numa perspectiva que abre espaço para a explicitação e compreensão do simbólico e dos significados socioculturais a eles atribuídos pelos sujeitos. Com frequência, tais estudos têm se desenvolvido em torno dos sujeitos (atores sociais) professores, que representam os objetos: “profissão professor”, “formação docente”, “atividades realizadas na universidade”, “bom aluno”, “escola de qualidade”, “gênero”, “teorias pedagógicas”, “indisciplina”, “violência”, “participação dos pais na escola”, “fala e escuta na sala de aula”. (MACHADO, 2007).

O estudo das representações docentes, portanto, tem um elevado potencial na produção de elementos que poderão subsidiar novos direcionamentos em torno de processos

de formação docente, já que, filiado a uma perspectiva psicossociológica, considera o sujeito, no caso os professores, como sujeitos psicossociais, produto e produtores da realidade na qual se encontram inseridos e que produzem representações para se relacionar com essa realidade.

Nesse sentido, Gatti (2003), ao problematizar algumas práticas de formação continuada de professores, faz uma crítica às visões simplistas, que tomam esses sujeitos como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, e concebem os processos de formação como acúmulo de conhecimentos informativos, adquiridos individualmente, como suficientes para mudar conceitos e práticas ligadas ao trabalho profissional. A autora adverte que os professores: são sujeitos essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual compartilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores, atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é ao mesmo tempo social e intersubjetivo.

Essa forma de abordagem ao professor, de compreender os processos simbólicos subjacentes às práticas pedagógicas, através das representações sociais, é valorizada num contexto em que as investigações pedagógicas passam a considerar o professor como alguém que também produz conhecimentos e saberes e que tais saberes têm um lugar importante enquanto fomento para as práticas docentes, visto que os tradicionais processos de formação de professores vêm sendo enfaticamente questionados pelo distanciamento entre teoria e prática e, conseqüentemente, pela não-valorização desses saberes dos professores, entre outros aspectos. (TARDIFF, 2002).

Nesse sentido, como argumenta Alvez-Mazzotti (2007), as Representações Sociais, por suas relações com as práticas, por seu papel na formação de identidades, pelas possibilidades que oferecem de antecipar hipóteses sobre comportamentos e trajetórias, bem como identificar conflitos entre os sentidos atribuídos ao mesmo objeto pelos diferentes atores envolvidos nas relações pedagógicas, vêm sendo acolhida como um caminho promissor nos estudos no campo da educação e formação de professores.

A contribuição de Madeira⁸ (2000) é esclarecedora do que acaba de ser exposto, pois ela considera que as representações sociais tanto caracterizam e distinguem grupos quanto os aproximam, dando condições de inteligibilidade às ações e reações e permitindo que os indivíduos circulem e estabeleçam trocas de diferentes ordens. Estas trocas devem ser apreendidas no movimento pelo qual o sujeito histórico, vai, continuamente, atribuindo sentido aos objetos dos quais se apropria, num processo dinâmico e criativo, no qual o sujeito

⁸ Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), 2000. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 09 Mar. 2013.

se faz e expressa como sujeito social e de relação com os outros no mundo.

Concluído o propósito de expor as contribuições da teoria que nos serve de referencial para construção dos dados no âmbito de nosso objeto de estudo, passaremos então a descrever as abordagens que dela fazem parte, com especial atenção à abordagem estrutural de Abric, que é o nosso referencial maior, uma vez que nos serve de aporte teórico-metodológico.

4.5 AS ABORDAGENS DA TRS

A partir de uma abordagem cultural e histórica dos aspectos simbólicos das representações, Denise Jodelet deu um outro enfoque à Teoria das Representações Sociais por meio de uma abordagem denominada e caracterizada como culturalista. Tal abordagem visa a compreensão das relações interpessoais e das identidades grupais mediante o conceito de alteridade enquanto produto e processo psicossocial (Jodelet, 1998). Para tanto, integra dimensões que estão diretamente envolvidas nessas relações, a saber, as dimensões sociais, culturais e históricas.

Noutra perspectiva, Willen Doise, que iniciou seus estudos em Genebra acerca da influência social, intergrupar e de desenvolvimento social, partiu de uma visão sociologicamente orientada, tendo por objetivo a articulação de explicações de ordem individual com explicações de cunho societal, estudando as formas que os sujeitos dispõem para se relacionar em sociedade e suas dinâmicas (Doise, 2002).

A Teoria do Núcleo Central (TNC) por sua vez, foi elaborada por Jean-Claude Abric nos anos de 1970 em um contexto, de acordo com Almeida e Doise, (2009) de manipulação experimental se configurava enquanto principal método de estudo para apreensão de fenômenos cognitivos e comportamentais. Para a TNC toda representação é organizada em torno de um núcleo, elemento fundamental da representação que determina a sua significação, como também a sua organização interna. Abric (1994) considera que as representações têm características estáveis, instáveis e consensuais, são marcadas por diferenças interindividuais e compostas por dois sistemas: estável (sistema central) e flexível (sistema periférico) e por isso, respondem por uma das suas funções principais: a adaptação sociocognitiva (ABRIC, 1994). O autor refere-se à sua abordagem como uma abordagem que permite o estudo de um conjunto de elementos organizados de um dado objeto social e que se estrutura de forma a constituir um sistema sociocognitivo de tipo específico.

O sistema central está diretamente relacionado às condições históricas, sociológicas e

ideológicas e é marcado pela memória coletiva do grupo e suas normas. Sua função consensual permite a homogeneidade e a estabilidade do grupo, dando continuidade e permanência à representação: “o sistema central é, portanto, estável, coerente, consensual e historicamente definido” (ABRIC, 1994, p.04). A propósito desta ideia, o autor lançou em 1976 a hipótese do núcleo central que é, para ele, “determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto, e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo.” (ABRIC, 2000, p. 31).

Ao núcleo central são atribuídas duas funções: a função *geradora*, cria e transforma os significados dos outros elementos constituintes da representação, e a função *organizadora*, a qual confere ao núcleo central a característica de unificar e estabilizar a representação, uma vez que estabelece a natureza dos elos existentes entre os elementos da representação. Dessa forma, o núcleo central representa o elemento que estabiliza a representação, que é a base comum, coletivamente compartilhada e consensual do grupo. Além de ser estável e coerente, o núcleo central resiste mais às mudanças.

O referido autor explica que é no entorno do núcleo central que se organizam os elementos periféricos, que nada mais são do que os componentes mais acessíveis, os mais concretos e que possuem três funções principais. A de concretização, já que resultam da ancoragem da representação na realidade e são diretamente dependentes do contexto, permitem a formulação concreta da representação, sua compreensão e apreensão imediatas. A função de regulação, uma vez que possuem aspecto móvel e evolutivo da representação face ao núcleo central e a função de defesa contra à resistência às transformações.

Abric (2003) avalia que de um lado, os elementos periféricos mantêm a representação (núcleo central); e por outro lado, integram novas informações na representação, o que possibilita a transformação. Dessa forma, é possível integrar variações individuais, referentes às experiências e histórias de vida. O estudo de uma Representação Social para ele “é, antes de tudo, procurar os elementos constituintes do seu núcleo central. De fato, o conhecimento do conteúdo não é suficiente, é a organização deste conteúdo que dá o sentido” (ABRIC, 2003, p. 01).

Uma das formas de coleta de dados sugeridas por Abric (2003) para apreensão das Representações Sociais é o método da *associação livre*, após o estímulo do termo indutor, que geralmente é uma palavra ou ideia dada ao sujeito para que o mesmo possa livremente associar outras palavras e ideias que lhe vêm à mente ao pensar no termo indutor dado. Entretanto, o autor propôs uma mudança neste método, por constatar que a ordem de evocação não é o dado mais importante e sim, a organização hierarquizada da importância atribuída pelo sujeito à cada palavra

evocada.

Por este motivo, ao invés da “ordem de evocação”, Abric adotou o critério da “ordem de importância”, em que a hierarquia das palavras é dada pelo próprio sujeito. Dessa forma, o questionário de associação livre que permite a “atualização dos elementos implícitos ou latentes que seriam diluídos ou mascarados nas produções discursivas” (ABRIC, 2003, p. 04) é composto por duas fases: 1) na primeira, pede-se ao sujeito que produza as primeiras palavras ou expressões que lhe venham à mente, caracteres mais espontâneos; 2) em seguida é feita a hierarquização, quando é solicitada a classificação das palavras evocadas em função da sua importância referente ao objeto.

A escolha da TRS para embasar esta pesquisa se deu pelo caráter dinâmico dos fenômenos sociais, além do mais, conforme destacou Marková, I. (2006), trata-se de uma teoria que não está cristalizada, ao contrário, ela se faz e refaz desde que existam pesquisadores dispostos a realizar significantes contribuições para o estudo das RS.

5 O MÉTODO

5.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem qualitativa ou ideográfica surgiu em contraposição à abordagem monotética que trata a quantificação e o controle das variáveis como meios indispensáveis para que o conhecimento objetivo do mundo seja alcançado (FRASER e GONDIM, 2004). O fundamento da abordagem nomotética está na crença de que o modelo das ciências naturais é pertinente para as ciências sociais e, assim sendo, estas deveriam aderir à proposição de que as leis gerais que regem os fenômenos do universo são necessárias e constantes. Caberia às ciências sociais, então, descobrir as leis gerais do comportamento e das ações humanas por meio da adoção dos procedimentos metodológicos das ciências naturais.

Para Fraser e Gondim (2004), a visão da abordagem qualitativa, é de que os modelos científicos das duas ciências (naturais e sociais) são diferenciados, dada a natureza distinta de seus objetos. A ação humana é vista como intencional e reflexiva, cujo significado é apreendido a partir das razões e motivos dos atores sociais inseridos no contexto da ocorrência do fenômeno, o que não acontece com os objetos físicos, foco de análise das ciências naturais. Conhecer as razões e os motivos que dão sentido às aspirações, às crenças, aos valores e às atitudes dos homens em suas interações sociais é o mais importante para as ciências sociais que visam a compreensão da realidade vivida socialmente.

Este trabalho de produção do conhecimento científico propõe uma abordagem qualitativa do fenômeno social. Tendo como referencial teórico-metodológico a TRS, investigou a identidade docente, considerada um objeto social polimorfo, ou seja, que pode assumir diferentes formas de acordo com o contexto social (SANTOS, 2005). Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa e plurimetodológica (CRUZ, 2006) que favoreceu uma ampla possibilidade de investigação do fenômeno.

Dada a complexidade do campo de pesquisa e a vasta gama de sentidos atribuídos para a identidade docente em geral e na Educação Superior em particular, fez-se a escolha de mais de um recurso para construção e de análise dos dados. Esta perspectiva possibilita uma maior aproximação com o amplo espectro de significados produzidos pelos sujeitos, bem como dá condições para que o pesquisador acesse com maior facilidade os conteúdos muitas vezes camuflados pelos sujeitos como maneira de garantir sua autoproteção (CRUZ, 2006). Esta perspectiva tem sido comumente adotada dentre os diversos caminhos existentes para apreensão e compreensão das Representações Sociais, uma vez que dá condições de acessar

em melhor dimensão, os significados atribuídos pelos sujeitos de forma refinada, pois cada etapa, cada procedimento utilizado, tem função de aprofundar a análise ao melhor abordar os dados já analisados nas etapas anteriores.

5.2 O CAMPO

Este estudo teve como campo institucional a Universidade Federal de Pernambuco e é um recorte da pesquisa matriz realizada pelo NUFOPE com o título de “PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA RELAÇÃO FORMAÇÃO E PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO(A) PROFESSOR(A) UNIVERSITÁRIO(A)”, neste estudo foi eleito um grupo de 187 professores que concluíram o curso do NUFOPE entre os anos de 2009 e 2012, sendo contemplados participantes de todos os centros acadêmicos do Recife, Vitória e do Agreste. No que se refere à seleção dos participantes, o NUFOPE adotou os seguintes critérios: a) *regime de trabalho na UFPE*, 40 horas ou dedicação exclusiva - DE, uma vez que em tese, existe para estes participantes, o tempo pedagógico para desenvolverem ações relacionadas às três dimensões da docência universitária – ensino, pesquisa, extensão; b) *ter concluído o curso de atualização didático-pedagógica* oferecido pelo NUFOPE.

No recorte que gerou o problema da pesquisa em pauta, focamos a identidade docente enquanto e suas relações com a docência universitária como objeto de estudo. Em um primeiro momento, realizou-se uma caracterização do grupo de 187 docentes de acordo com seus perfis curriculares baseada no currículo *lattes*. Na primeira etapa, 60 dentre os 187 docentes responderam ao instrumento de associação livre, o qual busca apreender os significados da identidade social de um determinado grupo. Na segunda etapa dezenove professores responderam a uma entrevista estruturada com questões relativas à carreira docente. No entanto, dentre os 19 professores que responderam às entrevistas que compõem o banco de dados do NUFOPE, três não participaram da primeira etapa, que consistiu na aplicação do questionário de associação livre, sendo assim, consideramos apenas as demais entrevistas, totalizando dezesseis docentes participantes na segunda etapa de análise.

5.3 PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

5.3.1 Caracterização dos participantes

Fez-se necessária uma caracterização prévia dos participantes de modo a nos

fornecer dados relevantes à compreensão dos dados da pesquisa. Com as informações obtidas a partir da análise dos currículos *lattes* do universo de 187 docentes, foi possível elaborar um quadro demonstrativo do quantitativo de participantes por centro acadêmico, bem como o quantitativo de docentes que declararam envolvimento com as quatro funções básicas da docência nas universidades públicas, segue o quadro:

Quadro 1 – Perfil docente

Centro Acadêmico	CAV	CAA	CAC	CCS	CCB	CCSA	CTG	CE	CCEN	CFCH	CIN	Total
Nº de Docentes	57	56	19	16	10	09	08	05	04	02	01	187
Pesquisa	23	11	03	02	01	---	02	01	---	01	01	45
Gestão	---	---	01	---	---	01	01	---	01	---	---	04
Extensão	01	01	---	01	---	---	---	---	---	---	---	03
Ensino	---	04	---	---	---	01	---	---	---	01	---	06

Os docentes participantes da pesquisa fazem parte de um universo de **2.140** professores da UFPE, sendo em relação à titulação, 1.746 doutores, 365 mestres, 28 especialistas e 1 com aperfeiçoamento.⁹, distribuídos entre onze dos doze centros dos três *campi* (Recife, Agreste (Caruaru) e Vitória de Santo Antão).

Com base nos dados apresentados no quadro nº 1 tem-se que a maioria dos docentes participantes do curso do NUFOPE foram dos *campi* Vitória (57 docentes) e Agreste (56 docentes), ou seja, professores do interior do estado, onde se localizam os mais novos cursos, conforme objetivo de interiorização da UFPE. Considerando que são centros recém-inaugurados podemos supor que há nos professores recém-contratados um maior interesse na formação continuada.

Dos professores envolvidos na atividade de pesquisa, a maioria expressiva também está concentrada nos centros do interior do estado. Já no que tange ao quantitativo de docentes que executam as atividades de pesquisa, gestão e extensão, ao mesmo tempo, o Centro Acadêmico do Agreste apresentou alto índice de docentes com tal perfil.

No *campi* Recife o centro acadêmico com maior expressividade foi o Centro de Artes e comunicação (CAC) com participação de dezenove docentes. Seguido do Centro de Ciências Biológicas (CCB) com dez docentes e do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) com nove professores. Este dado revela que a maior demanda pelo curso de formação continuada do NUFOPE não está concentrada em uma área específica do conhecimento, e sim nos novos centros conforme dado discutido acima.

⁹ Dados de 23 de abril de 2013 obtidos no portal da UFPE.

Expressivo foi o quantitativo de professores do interior, que juntos constituíram pouco mais da metade de nossos participantes. Por serem esses docentes recém-contratados, este dado traz forte relação com o tempo de atividade docente na UFPE, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Tempo de experiência na UFPE

1- 5 anos	5-10 anos	10-15 anos	15-20 anos	20-25 anos	Mais de 25 anos
46	68	46	15	4	8

O quadro nos mostra que a maioria dos docentes participantes do curso tem de um a dez anos de experiência na UFPE, ou seja, a maioria são professores que ingressaram a pouco tempo na instituição. Dentre eles, a concentração maior está na faixa de cinco a dez anos. Tal observação nos faz conjecturar sobre o(s) motivos(s) pelos quais a maior procura pelo curso vêm dos professores recentemente contratados. Há uma recomendação da Pró-reitoria Acadêmica para que estes professores participem do curso de atualização promovido pelo NUFOPE. Isso faz com que muitos deles tenham a falsa ideia de que o curso é uma obrigatoriedade.

Do universo de 187 docentes, foram extraídos sessenta professores, os mesmos configuraram o grupo participante da primeira etapa de análise da pesquisa. Este grupo foi composto por docentes concluintes do segundo módulo do curso do NUFOPE de 2009 a 2012 e os questionários foram respondidos presencialmente e via e-mail, a partir da lista de e-mails dos docentes organizada pela equipe do NUFOPE. Segue o quadro resumido¹⁰ de caracterização do grupo que participou diretamente da primeira etapa de construção dos dados da pesquisa:

Quadro 3 – Resumo dos Participantes da Primeira Etapa em Função das Variáveis

Gênero		Idade				Tempo de docência em anos						Campus		
M	F	20-30	31-40	41-50	51-60	1 a 5	06 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	>25	Recife	Agreste	Vitória
29	31	3	31	14	12	25	15	6	3	5	6	40	12	8

Entendemos que os dados que constituem o perfil dos professores, aqui sistematizados, nos dão subsídios para indicar elementos estruturantes da identidade docente universitária no que tange ao tempo de experiência, atividades desenvolvidas, entre outros.

¹⁰ O quadro completo da caracterização dos 60 docentes participantes da pesquisa encontra-se nos anexos.

Acreditamos que por meio destes dados é possível perceber, em parte, a forma como o docente da UFPE vem construindo sua identidade profissional.

5.3.2 Primeira etapa

Na primeira etapa foi aplicado presencialmente e via e-mail com sessenta professores, os que finalizaram o segundo módulo do curso, um questionário de associação livre (em anexo). Os participantes tiveram que expressar as quatro primeiras palavras que lhes vieram à mente acerca de cada termo indutor. Os termos indutores foram três expressões que os sujeitos tinham que completar com as quatro primeiras palavras que lhes viessem à mente: (1) Eles docentes universitários são, (2) Nós docentes universitários somos, e (3) Eu docente universitário sou, baseado no modelo proposto por Zavalonni (1979). Mediante as diversas facetas da construção das identidades acreditamos que a ordem em que os termos indutores são apresentados aos participantes pode interferir em suas evocações. Com o intuito de partir de um conceito geral para uma noção mais singular das Representações Sociais da identidade docente, optamos pela ordem 1^o “Nós”, 2^o “Eles”, 3^o “Eu”, acreditamos que, desta forma, os sujeitos puderam se implicar gradativamente nas Representações Sociais que constroem acerca da identidade docente e, com isto, foi possível compreender melhor a distinção entre Identidade Pessoal (para si) e Identidade Social (para outrem). Vale salientar que todos responderam ao questionário na mesma ordem de apresentação dos termos indutores.

As palavras foram posteriormente hierarquizadas, por ordem de importância, atribuída pelos sujeitos. Assim, foi possível acessar a organização interna das Representações em seu núcleo central e sistema periférico como defende Abric (2003) com o auxílio do *software* EVOC, o qual permite a apreensão do campo semântico das representações sociais. Esta técnica foi adotada com o objetivo de identificar a estrutura interna da representação da identidade docente para os professores concluintes do curso do NUFOPE, ou seja, o universo semântico relacionado a essa representação e seu possível núcleo central.

O questionário foi aplicado ao final ou em um momento anterior ao início de cada encontro do curso que os professores participavam. Quando aplicado antes do início dos encontros, os sujeitos se mostraram mais solícitos e receptivos. No entanto, quando a abordagem se dava após o término dos encontros, os docentes se mostravam indispostos, alguns levavam o questionário para responder em outro momento e devolver no encontro seguinte, alguns não devolveram. Os questionários foram aplicados em seis turmas que estavam concluindo o curso em 2012.

A quantidade de questionários aplicados presencialmente (trinta e quatro), não foi suficiente. Desse modo, enviamos o questionário, junto ao termo de consentimento livre e esclarecido para os e-mails dos 187 docentes. Depois de vários contatos via e-mail e telefone, vinte e seis professores responderam ao questionário enviado por e-mail.

5.3.3 Segunda etapa

A segunda etapa foi desenvolvida por meio de entrevistas com os professores participantes do curso do NUFOPE e que concluíram o segundo módulo do referido curso. As entrevistas integram o banco de dados do NUFOPE e foram aplicadas por suas bolsistas de iniciação científica, com seus respectivos professores orientadores. Trata-se de entrevistas semi-estruturadas com o objetivo de obter informações acerca de tópicos relativos à atividade docente. Inicialmente foi feito um contato via e-mail com todos os 187 professores que concluíram o segundo módulo do curso. Nesse contato foi perguntado se estariam disponíveis para responder à entrevista. Apenas dezenove professores responderam afirmativamente, portanto, dessa forma se justifica o percentual de 10% dos docentes terem se submetido a esta etapa do estudo. Cada entrevista foi marcada e realizada presencialmente por bolsistas de iniciação científica integrantes do NUFOPE. No entanto trabalhamos com apenas dezesseis destas entrevistas, aquelas correspondentes à sujeitos que participaram também da nossa primeira etapa de construção e análise dos dados.

O roteiro foi pré-elaborado pela equipe de professores. Já as transcrições das entrevistas gravadas em áudio foram realizadas pela equipe de bolsistas¹¹. O fato de ter um roteiro pré-elaborado fez com que as falas ficassem muito limitadas, dificultando um acesso mais integral aos conteúdos latentes.

5.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

É importante ressaltar que foram obedecidos todos os posicionamentos éticos no que tange ao contexto de pesquisa como, por exemplo, a garantia do sigilo e do anonimato, bem como, o uso do termo de consentimento livre e esclarecido e autorização dos participantes em anexo. Insta esclarecer que a pesquisa matriz possui autorização do comitê de ética em pesquisa da UFPE, sendo assim, não foi necessário submeter o nosso projeto de pesquisa à

¹¹ Amanda Lins, Ariana Santana, Gérsica Leite, Helena Fernandes e Tereza Borges.

avaliação do referido comitê.

Na primeira etapa foi realizada a análise dos dados da Associação Livre de Palavras, para tal, foi usado um *software* denominado *Ensemble de programmes permettant L'analyse des evocations*¹² (EVOC), versão 2003, criado pelo francês Pierre Vergès e seus colaboradores. O EVOC é de uma ferramenta da informática utilizada para analisar vocábulos, sendo de grande auxílio na organização de dados, principalmente no que se refere à realização de cálculos das médias simples e ponderadas para a construção do quadro analítico de quatro casas. Neste quadro os dados são organizados em função da frequência de aparição das palavras em combinação com a hierarquia atribuída às mesmas. A frequência é utilizada para avaliar o grau de compartilhamento das evocações no grupo pesquisado: quanto mais frequente, mais compartilhada é a palavra. A ordem média é considerada como um índice de saliência: a evocação mais rápida significa que a palavra está mais acessível na memória de trabalho do sujeito, sendo facilmente acionada pelo estímulo (termo) indutor, o que sugere uma forte ligação com o mesmo (SCHUCH et al, 2008).

Pontuamos que foi solicitado aos participantes que efetuassem a hierarquização por ordem decrescente de importância das palavras por eles evocadas. Sendo assim, neste estudo, consideramos a ordem média de importância (OMI) atribuída aos termos evocados e não a ordem média das evocações (OME), ou seja, a ordem natural de evocações das palavras. Os resultados processados pela referida ferramenta foram organizados pelo quadro de quatro casas.

Neste quadro são feitas as distribuições das palavras evocadas e organizadas em torno de um núcleo central e de sistemas periféricos, com base na frequência de ocorrência das palavras (F) e das ordens médias de importância (OMI). Tal escolha está ancorada pela crítica feita por Abric (2003), na qual o mesmo defende que o essencial de um discurso só emerge após certo tempo de aquecimento, em que se estabelece confiança, e se reduz os mecanismos de defesa. Com isso, acreditamos que os participantes, ao realizarem a hierarquização das palavras, fizeram um trabalho cognitivo de análise no qual possivelmente serão apontados os elementos essenciais dos seus discursos.

O EVOC é constituído por um conjunto de dezesseis programas aos quais as palavras são submetidas e tratadas. Entretanto, afim de construir o quadro de quatro casas, executamos apenas cinco programas, a saber: Lexique, Trievoc, Nettoie, Rangmot e Rangfrq. Antes de inserir os dados no EVOC foi necessário organizar o conteúdo, para tanto realizamos os

¹² Conjunto de programas que permitem a análise de evocações.

seguintes passos: (1) elaboramos um quadro com todas as palavras evocadas, (2) agrupamos as palavras pertencentes ao mesmo campo semântico, sendo estes campos determinados pelas palavras mais frequentes, (3) de acordo com o quadro de campo semântico apresentado no próximo capítulo e, considerando a ordem de importância, digitamos as palavras evocadas pelos participantes em três documentos do Microsoft Office Excel sendo produzidas três planilhas (uma para cada termo indutor) considerando as informações correspondentes às variáveis a serem analisadas (gênero, idade, campus de atuação profissional e tempo de docência).

O quadro de quatro casas é composto por palavras que estão distribuídas nos quatro quadrantes, seguidas da média de frequência de aparição dos termos e das ordens médias de importância atribuídas a cada um deles. Para Oliveira et al. (2005) as palavras que se localizam no quadrante superior esquerdo são, muito provavelmente, os elementos do núcleo central e nele estão contidas as Representações Sociais. As palavras situadas no quadrante superior direito são os elementos da primeira periferia, estão mais próximos ao núcleo central e indicam a possibilidade de já terem pertencido a ele ou que podem vir a pertencer a esse núcleo. No quadrante inferior esquerdo estão localizados os elementos da zona de contraste, os quais são interlocutores e embatem com o núcleo central tentando entrar nele. Podem também representar a zona muda das Representações Sociais, os elementos latentes no discurso dos sujeitos. Já no quadrante inferior direito situam-se os elementos que compõem a segunda periferia, são elementos mais distanciados do núcleo central e com menor possibilidade de diálogo com os estruturantes das Representações Sociais. (Oliveira et al. 2005).

As palavras que se destacam em relação à frequência (alta) e ordem de importância mais próxima de um, constituem as possíveis Representações Sociais pesquisadas. Segundo Oliveira et al. (2005) as palavras que atendam concomitantemente aos critérios de frequência e ordem prioritária de evocação teriam maior importância no esquema cognitivo do sujeito, e, provavelmente, pertenceriam ao núcleo central. Sendo assim, quanto maior a frequência e mais baixa a OMI, ao mesmo tempo, mais importante é a palavra e maior é a sua possibilidade de integrar o núcleo central.

Na segunda etapa, foram analisadas entrevistas semi-estruturadas do banco de dados da pesquisa matriz do NUFOPE. Escolhemos a técnica da entrevista, pois na abordagem qualitativa, além de conhecer as opiniões das pessoas acerca de determinado tema, pretende-se também entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo. Em outras palavras, dar voz ao outro e compreender de que perspectiva

ele fala (FRASER e GONDIM, 2004). As entrevistas tinham um roteiro estruturado pré-estabelecido, no entanto tal roteiro dava condições de obter respostas abertas para cada questionamento feito.

Foi realizada uma leitura inicial do material produzido pelas entrevistas, foram elencados alguns tópicos relevantes de cada entrevista. Em seguida, verificamos quais desses tópicos apareciam com maior frequência no conjunto das dezenove entrevistas, foi assim que elencamos as quatro categorias para nortear nossa análise, conforme orienta a análise de conteúdo temática (BARDIN, 2004). Tal metodologia de análise de dados qualitativos se utiliza da preparação, unitarização, categorização, descrição e interpretação como etapas essenciais de análise.

Na análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2004), é possível realizar uma leitura flutuante. Ou seja, uma interpretação que visa acessar conteúdos manifestos e também latentes evocados no discurso dos sujeitos. Além disso, tal análise realiza recortes dos dados obtidos, para uma melhor sistematização dos temas trazidos nos discursos. Trata-se não apenas de uma quantificação e organização do material contido em uma unidade de texto, mas, principalmente, de uma análise qualitativa ao permitir o encontro do pesquisador com a subjetividade do que está além do manifesto.

De acordo com Moraes (1999) a análise de conteúdo é utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de todos os tipos de textos e documentos. Para além de uma leitura comum, ela conduz a descrições sistemáticas quantitativas e/ou qualitativas e ajuda a compreensão de significados. Ela tem se equilibrado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade.

Como método de investigação a análise de conteúdo compreende procedimentos específicos para o processamento de dados científicos. Ela é uma ferramenta para a ação e que sempre se renova em função dos problemas e dos objetivos da pesquisa. Os dados chegam ao pesquisador de forma bruta e necessitam ser trabalhados para facilitar a análise em seus processos de compreensão, interpretação e inferência que são as aspirações da análise de conteúdo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta fase procedemos à revisão teórica de estudos e pesquisas que discutiam a temática em questão. Na medida em que líamos os referenciais questionávamos e revisávamos nosso ponto de partida. Os trabalhos publicados no banco de dados da ANPEd nos auxiliaram a rever analiticamente os nossos objetivos e hipóteses. Foram pesquisados os trabalhos publicados no site da referida associação enquadrados no grupo de trabalho “formação de professores” e que tivessem como temática, a docência no Ensino Superior. Atendendo a estes requisitos encontramos sete trabalhos.

A análise dos dados nos orientou para uma retomada de revisão da literatura e para melhor organização das abordagens teóricas que fundamentaram nossa análise, favorecendo a coerência e a coesão textual. Esta retomada da teoria foi necessária e teve fundamental importância para o crescimento intelectual e pessoal da pesquisadora. A análise foi marcada por idas e vindas ao referencial teórico que embasa nosso estudo, corroborando a ideia de pesquisa enquanto atividade complexa e dinâmica.

Nessa retomada de referenciais teóricos nos foi relevante a leitura do estudo de Melo e Cordeiro (2008) que investigaram minuciosamente o conhecimento didático produzido pelos professores da UFPE que participaram do curso de atualização didático-pedagógica do NUFOPE, acerca docência universitária. Os resultados obtidos nos dão o direcionamento do pensamento destes docentes sobre o que significa ser professor da Universidade Federal de Pernambuco e nos mostram quão complexa tal atividade se configura.

O estudo da Identidade Docente no contexto da universidade pública nas Representações Sociais de professores participantes de um curso de formação continuada da UFPE sugere a pertinência de que se estabeleça o diálogo entre o que se tem produzido pela literatura e o que é construído pelos seus protagonistas. É deste modo que apresentamos a seguir a discussão dos resultados de nosso estudo em duas etapas. As etapas de análise se complementam a partir do refinamento dos dados e dialogam entre si.

6.1 ANÁLISE DA PRIMEIRA ETAPA

Na primeira etapa foi aplicado o questionário de associação livre com sessenta docentes que concluíram o segundo módulo do curso de formação continuada do NUFOPE. Contamos com três termos indutores apresentados à todos os participantes na seguinte ordem: (1) *Eles, docentes universitários, são...* (2) *Nós, docentes universitários, somos...* e (3) *Eu,*

docente universitário, sou... Adotamos tal ordem de apresentação dos termos indutores no intuito de fazer o sujeito pensar da dimensão mais ampla para a mais restrita, gradativamente se inserindo no grupo. As palavras evocadas em cada termo indutor foram contabilizadas de modo a sabermos quantas vezes cada palavra foi evocada em cada termo indutor. Em seguida, as palavras foram hierarquizadas por ordem decrescente de frequência de evocação. No quadro, a seguir, apresentamos as vinte¹³ palavras mais evocadas em cada termo indutor e suas frequências. Vale salientar que foram evocadas duzentas e quarenta palavras por termo indutor.

Quadro 4 – Frequência das 20 palavras mais evocadas por termo indutor

PALAVRA	Frequência no termo indutor 1	PALAVRA	Frequência no termo indutor 2	PALAVRA	Frequência no termo indutor 3
Estudiosos	11	pesquisadores	11	comprometido	11
Educadores	10	comprometidos	11	pesquisador	10
Pesquisadores	10	dedicados	11	estudioso	9
Responsáveis	9	formadores	10	dedicado	9
Comprometidos	9	estudiosos	9	responsável	9
Competentes	8	responsáveis	8	educador	8
Vaidosos	8	educadores	7	formador	7
Trabalhadores	7	competentes	7	trabalhador	5
Individualistas	7	ocupados	7	preocupado	5
Preparados	6	preparados	7	humano	4
Orientadores	6	esforçados	6	professor	4
Dedicados	6	preocupados	5	questionador	4
Formadores	5	sobrecarregados	5	organizado	4
Preocupados	4	trabalhadores	5	ocupado	4
Esforçados	4	desvalorizados	4	criativo	4
Inteligentes	4	vaidosos	4	competente	4
Ativos	4	orientadores	4	exigente	3
Desvalorizados	4	importantes	3	esforçado	3
Professores	3	criativos	3	capaz	3
Prepotentes	3	incentivadores	2	orientador	3

¹³ O quadro completo com todas as palavras evocadas nos três termos indutores encontra-se nos anexos.

O quadro 4 mostra em ordem decrescente, quais foram as palavras mais evocadas pelos sujeitos mediante cada termo indutor. No termo indutor 1 a palavra mais evocada (11 vezes) foi “estudiosos” seguida de “educadores” e “pesquisadores” que aparecem dez vezes cada uma. No termo indutor dois as palavras mais evocadas foram: “pesquisadores”; “comprometidos” e “dedicados” (11 evocações cada). Já no termo indutor três as palavras mais frequentes foram: “comprometido” com onze evocações; “pesquisador” com dez e “estudioso” com nove.

A elaboração deste quadro ajudou a entender a estrutura das Representações Sociais da identidade docente obtidas a partir da análise do EVOC, pois já anunciava quais eram as palavras mais evocadas pelos sujeito, mas não analisava a importância dada por eles.

A palavra “estudioso (s)”, que no primeiro termo indutor, referente ao “Eles”, foi a mais evocada, perdeu posição nos termos indutores seguintes, ou seja, nos termos onde o sujeito se coloca como parte do grupo já que são relativos ao “Nós” e ao “Eu”. Interpretamos os achados e podemos dizer que este fenômeno pode exemplificar a distinção entre Identidade Pessoal e Identidade Social, pois “Estudioso” é uma característica pessoal e individual do sujeito, que só depende dele e não está relacionada com o outro (Identidade Pessoal), ao contrário de “pesquisador”, “comprometido” e “dedicado” que traz subjacente a dimensão da alteridade, atrelada à noção de Identidade Social. Em outras palavras, quem é estudioso, o é para si. Já quem se diz pesquisador, comprometido e dedicado, o é para o outro ou pelo outro.

Após organização do quadro de frequência, foi elaborado um quadro que agrupa as palavras com o mesmo significado ou significados afins em doze grupos distintos, de modo a gerenciar os campos semânticos. Nele, as palavras que compartilhavam do mesmo campo semântico foram agrupadas de forma a serem substituídas pela palavra de maior frequência de acordo com o quadro nº 4. Esse agrupamento de palavras também põe em evidência a força das Representações Sociais.

A palavra “estudioso”, por exemplo, foi inserida no grupo “Pesquisador”, por entendermos que embora nem todo estudioso seja um pesquisador, todo pesquisador é um estudioso. Sendo assim, todas as vezes que apareceu a palavra “estudioso”, ela foi substituída pela palavra “pesquisador” que também englobou as palavras cientista, intelectual, analista, pensador, entre outras, este procedimento dá mais força às Representações Sociais. Tal parâmetro de agrupamento das palavras foi defendido por Bardin (2004) ao abordar a técnica da aglutinação por significados afins em sua proposta de análise de conteúdo temática. Fizemos então uma adaptação da técnica de Bardin (2004) para a análise prototípica para dar mais força às RS.

O quadro 4 mostra que as palavras mais evocadas nos três termos indutores pertencem aos grupos “Pesquisador”; “Educador”; “Comprometido”, o que nos dá indícios de uma possível composição do núcleo central das Representações Sociais. As palavras referentes ao grupo “desmotivado” e “desvalorizado” têm maior frequência nos termos indutores 2 e 3, principalmente no termo indutor 3, que diz respeito ao “Eu”. Este dado sugere um suposto lugar de vitimização no qual os docentes se colocam. No entanto, embora a palavra “desvalorizado” tenha forte carga negativa, ela traz um conteúdo latente positivo, um significado de competência na identidade para si, ainda que não haja o reconhecimento do Outro, que ao desvalorizá-lo não enfatiza a sua competência. Em outras palavras, se o sujeito sente-se desvalorizado pelo outro é porque é cômico de sua competência, de seu potencial.

Conforme anunciado o software EVOC, organiza as evocações tomando como base a frequência (f) de ocorrências das palavras evocadas e a ordem média de importância (OMI) gerando um quadro de quatro casas. As palavras que se destacam em relação à frequência (alta) e ordem de importância (mais próxima de 1) constituem as possíveis Representação Sociais pesquisadas. Recordamos que o quadro de quatro casas é constituído de quadrantes que nos fornecem as frequências das evocações e a ordem média de importância (OMI). No quadrante superior esquerdo estão localizadas as palavras mais prontamente evocadas e em primeira ordem de importância, elas constituem o possível núcleo central das RS's. O quadrante superior direito representa a primeira periferia, contém as palavras mais próximas ao núcleo central. A zona de contraste é constituída pelos elementos de interlocução ou embate com o núcleo central e está representada pelo quadrante inferior esquerdo. Já os elementos mais distantes do núcleo central estão localizados no quadrante inferior direito, denominado de segunda periferia, ela possui menor possibilidade de diálogo com os elementos do núcleo central. A seguir apresentamos o quadro referente ao primeiro termo indutor.

Quadro 5 – Estrutura das Representações Sociais da Identidade Docente para o termo indutor 1: Eles, docentes universitários, são...

F >= 10 / OMI < 2,7			F >= 10 / OMI >= 2,7		
Núcleo Central	Frequência	OMI	1ª Periferia	Frequência	OMI
Educadores	35	2,200	Vaidosos	25	3,080
Pesquisadores	33	2,364	Trabalhadores	17	2,765
Competentes	29	1,759	Desvalorizados	13	3,154
Comprometidos	26	2,115			
F < 10 / OMI < 2,7			F < 10 / OMI >= 2,7		
Zona de Contraste	Frequência	OMI	2ª Periferia	Frequência	OMI
Amigos	6	2,667	Desmotivados	4	3,000
			Perseverantes	4	2,750

Podemos dizer, conforme o quadro 5 que, no discurso dos docentes concluintes do curso de atualização didático- pedagógica da UFPE sobre a Identidade Docente no que tange ao grupo de professores desta universidade apresenta natureza multidimensional , por um lado permeado por aspectos de ordem profissional, mas também compreende elementos de ordem social e afetiva (pessoal) assim como preconizou Moscovici (2003) ao abordar os elementos das Representações Sociais. O mesmo vislumbrou elementos de ordem cognitiva e emocional. No termo indutor um, as palavras com maior frequência e OMI mais próxima de um foram **educadores, pesquisadores, competentes e comprometidos**, compõem assim, o possível núcleo central das Representações Sociais da identidade docente dos professores da UFPE, para os professores participantes do curso. Tal núcleo está exclusivamente composto pelos aspectos de ordem profissional . Vale salientar que neste momento os sujeitos não se incluem no grupo, eles falam de um grupo ao qual pertencem (professores universitários), no entanto se colocam como se analisassem de fora do grupo, o que pode justificar tal exclusividade de elementos da ordem profissional e nenhum elemento de ordem pessoal ou afetiva no núcleo central.

O termo “educador(es)” por sua complexidade conceitual e polissemia estabelece relação com os demais termos que compõem o núcleo central. Para Barbosa (1998) o papel do educador compreende um jogo complexo de várias racionalidades, dentre elas a racionalidade técnica, a racionalidade crítica, e a racionalidade prática que influem em sua competência. Para ele, o papel do educador não é tão somente de promotor de ações com sentido moral, sua função ganha novos significados a partir do momento em que ele se reconhece em um lugar de reflexão crítica, ela passa a assumir também o papel de levar a cabo ações com significado social e político. Assumir o papel de educador é, para o referido autor, fazer a crítica dos elementos que condicionam a prática educativa, desde o contexto social como interesses de classe, ideologias e relações de poder, até o contexto específico de sua prática pedagógica.

A palavra “pesquisadores” obteve alto índice de frequência, compondo o núcleo central das Representações Sociais, isto reforça o que os autores debatem acerca da importância desta atividade no âmbito da universidade. Houve docente que trocou o termo pesquisador por “pesquisa”. Essa ênfase dada a atividade de pesquisa, faz com que muitos docentes ingressem na universidade com a ideia de que irão se dedicar exclusivamente a tal atividade. Inserida nesse contexto está a universidade pública, que para Martins (2000) é uma instituição indispensável para o crescimento científico, tecnológico e cultural do país, por que concentra o essencial da prática acadêmica, responsável pelo que há de mais preeminente na formação da graduação, na oferta da pós-graduação e no desenvolvimento da pesquisa e por

isso deve ser amparada pelo poder público. Assim sendo, há um apelo para que o poder público incentive cada vez mais a atividade de pesquisa que vem absorvendo grande parte da dedicação dos docentes universitários.

As palavras “competentes” e “comprometidos” guardam relação já que as duas dizem de uma qualificação profissional esperada para um docente universitário e que é continuamente avaliada. Para Pimenta e Anastasiou (2011) e Freire (1996) os sentidos atribuídos à competência guardam entre si algo em comum que é a convicção de que existem competências específicas da atividade docente, ampliando esta visão diríamos que existem competências próprias à atividade docente no contexto do Ensino Superior. Nesta seara é importante ressaltar o protagonismo do docente na construção de sua profissão. Visto isso, entendemos que competente é aquele professor que melhor mobiliza os saberes e competências específicos da atividade docente mediante o compromisso com a construção do conhecimento, bem como com a formação de cidadãos críticos e com o projeto de sociedade vigente, conforme discorreram Cunha (1998); Ramos (2010); Melo e Cordeiro (2008), entre outros pesquisadores votados ao estudo da docência no Ensino Superior.

Os componentes do núcleo central nos remetem mais fortemente ao conceito de profissionalidade docente abordado por Libâneo (2001) que se refere ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades, conhecimentos e outros requisitos fundamentais para a profissão docente. Já o conceito de profissionalismo também ancora fortemente tais Representações sociais, visto que refere-se ao desempenho competente do professor no que diz respeito aos deveres e responsabilidades que são inerentes à sua profissão aliado ao seu comportamento ético e político.

Conforme anunciado por Abric (1994), o núcleo central é o elemento mais estável, em torno do qual se organizam as Representações Sociais e que lhe confere significados. Sendo assim, além da dimensão quantitativa, enfatiza-se a dimensão qualitativa das Representações Sociais, ou seja, seus significados e sentidos das palavras para os sujeitos que as evocam. Abric (2003) avalia que de um lado, os elementos periféricos mantêm a representação (núcleo central); e por outro lado, integram novas informações na representação, o que possibilita a transformação. Dessa forma, é possível integrar variações individuais, referentes às experiências e histórias de vida. Esta interação entre sistema central e periférico é crucial para a atualização, evolução e transformação das Representações Sociais elaboradas por sujeitos e grupos.

Com base nestas afirmações dizemos que os elementos da primeira periferia, a saber as palavras **vaidosos, trabalhadores e desvalorizados**, trazem de novidade em relação ao

núcleo central, aspectos do âmbito pessoal e profissional através da palavra “vaidosos”, vinculada ao *status* que a profissão docente no contexto do Ensino Superior confere. Podemos dizer que as três palavras revelam significados condizentes com as transformações da Identidade Docente no Ensino Superior no que tange à cultura de produção que, possivelmente, torna os sujeitos vaidosos a partir do reconhecimento das instituições avaliativas, ou desvalorizados pela academia, por não terem o reconhecimento da mesma em virtude de sua baixa produção acadêmica (publicações).

Importa pontuar que a grande produção acadêmica rebate no sentimento de vaidade quando atribui ao professor uma condição de superioridade perante seus pares e reforça seu perfil profissional de intelectual. Outra relação por vezes discrepante, entre os significados atribuídos a estas duas palavras (trabalhadores e desvalorizados) trata da relação entre o regime de trabalho, muitas vezes de dedicação exclusiva e a má remuneração, citada por alguns docentes.

A zona de contraste traz a palavra **amigos** enquanto elemento que contrasta com os elementos do núcleo central, ou seja, o âmbito afetivo das Representações Sociais é posto em contradição com seu núcleo, composto eminentemente por aspectos do âmbito profissional. Isto significa que, na visão dos sujeitos participantes da pesquisa, “amigos” é um elemento que tenta entrar no núcleo central, ou até mesmo pode ser um conteúdo latente.

Na segunda periferia estão as palavras **desmotivados e perseverantes** que, embora sejam as mais distantes do núcleo central e, portanto, mantêm com este menor possibilidade de diálogo, carregam uma relação de positividade na Identidade grupal, pois dizer que os sujeitos estão desmotivados e ao mesmo tempo se mostram perseverantes significa dizer que os mesmos buscam alternativas para enfrentar as dificuldades que os desmotivam. São características pessoais, que neste termo indutor foram fracas em relação à estrutura das Representações Sociais, mas que dizem de um contexto e superação pessoal que não pode ser ignorado, pois, conforme pontuou Nóvoa (1995) há uma indissociabilidade entre as dimensões pessoal e profissional do docente.

Passemos à análise da estrutura das representações sociais no que tange ao segundo termo indutor, no qual os docentes passam a se ver como pertencentes ao grupo de professores universitários, e neste contexto eles falaram da identidade grupal se colocando enquanto membros do grupo (endogrupo) e não como expectadores de um grupo externo ao seu (exogrupo) conforme definiu Tajfel (1982). Segue o quadro de quatro casas referente ao segundo termo indutor: Nós, docentes universitários, somos...

Quadro 6 – Estruturas das Representações Sociais da Identidade Docente para o Termo Indutor 2: Nós, docentes universitários somos...

F >= 10 / OMI < 2,7			F >= 10 / OMI >= 2,7		
Núcleo Central	Frequência	OMI	1ª Periferia	Frequência	OMI
Pesquisadores	32	2,313	Desvalorizados	19	3,050
Comprometidos	31	2,194	Vaidosos	10	3,100
Educadores	31	2,194			
Trabalhadores	21	2,619			
Amigos	12	2,500			
F < 10 / OMI < 2,7			F < 10 / OMI >= 2,7		
Zona de Contraste	Frequência	OMI	2ª Periferia	Frequência	OMI
Perseverantes	6	2,667	Desmotivados	5	3,200

A teoria do núcleo central, conforme Abric (2000), tem a intenção de explicar a estrutura das Representações Sociais e suas aparentes contradições por meio da compreensão seu funcionamento e organização interna. Em consideração a isto observamos a dinâmica da estrutura das Representações Sociais do segundo termo indutor e suas nuances, principalmente no que concorda ou traz de novidade em relação ao termo indutor estudado anteriormente (Eles docentes).

No núcleo central estão presentes dois elementos novos em relação ao termo indutor 1: os elementos “**trabalhadores**” e “**amigos**”, de caráter profissional e afetivo, respectivamente. Se antes “amigos” encontrava-se na zona de contraste, o que indica um estabelecimento de diálogo com o núcleo central, no termo indutor “Nós” é parte integrante de tal núcleo. Isto indica que, a partir do momento em que o sujeito se enquadrou em um grupo de pertença, o elemento que era considerado como candidato a entrar no núcleo central ou com ele estabelecendo uma relação de embate latente, passa a integrar a estrutura mais rígida e estável das Representações Sociais estudadas.

Nesse caso ficou evidente que o sentimento de pertença foi fundamental para a construção de uma identidade grupal, no que tange à entrada de elementos de dimensão afetiva na estrutura das Representações Sociais do ser docente. É como se os sujeitos não fossem capazes de identificar o sentimento de amizade em seus pares, mas conseguem vivenciar tal sentimento quando se enquadram enquanto sujeitos dentro do grupo, visto que amizade é algo que implica correlação com o outro, é sentido numa “via de mão dupla” e não independente a uma interação. Logo, o sujeito não pode dizer se os docentes são amistosos entre eles, mas, para com ele, na medida em que ele é capaz de viver e sentir essa amizade.

A palavra “trabalhadores” por sua vez, que no termo indutor “Eles docentes”

integrava a primeira periferia, no termo indutor “Nós docentes” ela passa a se apresentar como elemento do núcleo central. Ela é a palavra que inclui na Identidade Profissional o caráter da docência no Ensino Superior como ofício, por meio do reconhecimento das especificidades dos trabalhadores docentes do Ensino Superior, componente social da Identidade Profissional. Na primeira periferia da estrutura das RS relativa ao termo indutor “Nós” encontram-se os elementos: “desvalorizados” com frequência 19 e OMI igual a 3,050 e “vaidosos” com frequência 10 e OMI igual a 3,1.

Já dissertamos acerca da ambivalência semântica do elemento “desvalorizados” que é ao mesmo tempo, negativo pela ausência de valor e reconhecimento do outro, e ora é positivo, pois o sujeito tem consciência do valor do seu grupo de pertença. Já o elemento “vaidosos” também anteriormente analisado, mostra-se em diálogo com o elemento “desvalorizados”, pois quanto mais reconhecimento e valorização os docentes obtém de seus pares e da academia em geral, maior a possibilidade de prestígio numa cultura de produtividade acadêmica, o que reforça uma imagem social do professor intelectual, comumente atribuída aos docentes de universidades federais que se dedicam à pesquisa com mais ênfase.

A zona de contraste, que embate com o núcleo central, é composta pelo elemento “perseverantes” que no “Eles” se achava na segunda periferia., ou seja, o elemento se aproximou mais de um diálogo com o núcleo central no termo indutor “Nós docentes”. “Desmotivados”, por sua vez, passa a integrar a segunda periferia, com menor possibilidade de diálogo com o núcleo das Representações Sociais. O fato de “desmotivados” integrar a segunda periferia nos leva a crer que possivelmente a relação estabelecida entre “perseverantes” e o núcleo central não é de embate, pois provavelmente trata-se de um conteúdo latente, já que a zona de contraste pode ser a zona muda das representações. Vejamos agora o que nos revela a estrutura das representações sociais da Identidade docente no terceiro termo indutor: Eu, docente universitário, sou...

Quadro 7 – Estrutura das Representações Sociais da Identidade Docente para o Termo Indutor 3: Eu, docente universitário sou...

F >= 10 / OMI < 2,7			F >= 10 / OMI >= 2,7		
Núcleo Central	Frequência	OMI	1ª Periferia	Frequência	OMI
Pesquisador	37	2,432	Amigo	19	2,895
Educador	33	2,273	Trabalhador	15	2,800
Comprometido	32	1,938			
Competente	23	2,391			
Desvalorizado	13	2,385			
F < 10 / OMI < 2,7			F < 10 / OMI >= 2,7		
Zona de Contraste	Frequência	OMI	2ª Periferia	Frequência	OMI
Feliz	4	1,750	Desmotivado	5	3,800
Organizado	4	2,500			

O quadrante demonstrativo da estrutura das Representações Sociais da Identidade docente para o terceiro termo indutor “Eu docente” revelou que o núcleo central se manteve quase o mesmo em relação aos quadrantes anteriores, mas com um elemento novo: a palavra “desvalorizados”. Este fato nos remete à análise que fizemos anteriormente, quando dissemos que, ao falar de si, os docentes tiveram uma tendência maior para expressar sentimentos que sugerem uma posição de vitimização ou de falta do reconhecimento de sua competência, que se fazem presentes no campo semântico da palavra “desvalorizados”, nos outros quadrantes a palavra em questão pertencia à primeira periferia. Caminho inverso fez o elemento “amigo” que no primeiro quadrante (Eles), esteve na zona de contraste, no segundo (Nós), integrava o núcleo central, no terceiro passa a compor a primeira periferia junto ao elemento “trabalhador”.

O elemento “**feliz**” apareceu pela primeira vez e integrando a zona de contraste, juntamente como elemento “**organizado**”. É interessante que “feliz” só tenha aparecido no termo indutor “Eu docente”, já que é um sentimento muito pessoal, poderia indicar que se o grupo dos docentes universitários são felizes ou não, isso não é percebido pelos seus pares, cada um se sente e se percebe feliz isoladamente. Tal fato revela ainda que o sentimento de felicidade é uma realização de âmbito privado e individual, não se dá no âmbito grupal.

Por fim, o elemento “**desmotivado**”, que esteve presente nos três quadrantes, se manteve sempre na segunda periferia em todos eles, porém com frequência e OMI diferentes. Este elemento não se expressou com força nas Representações Sociais, uma vez que na estrutura ele se localiza na região mais desconectada com a rigidez e estabilidade das Representações Sociais. Podemos dizer, que foi o elemento mais fraco no que se refere à ordem média de importância para os sujeitos, o que lhe garantiu tal posicionamento estrutural.

Os únicos elementos que estiveram presentes no núcleo central dos três quadrantes foram as palavras “**pesquisadores**”, “**educadores**” e “**comprometidos**”. Podemos então entender que são estas as Representações Sociais da identidade docente universitária para os professores concluintes do curso de formação didático-pedagógica do NUFOPE. É possível que estes termos carreguem as concepções da sociedade vigente acerca do papel social do docente universitário e também da própria universidade na sua necessidade de uma reforma que se faça democrática e emancipatória, conforme defendeu Santos (2010). Estas palavras dizem de um lugar social ocupado pelo docente universitário e que é marcado pelo compromisso com a formação cidadã de sujeitos críticos e com pesquisas que atendam por exemplo às demandas do mercado de trabalho em vistas de fenômenos sociais como a globalização e o tecnicismo.

À luz da Teoria da Identidade Social (TIS), elaborada por Tajfel (1982) entendemos que a identidade social dos docentes universitários é, possivelmente, resultante de um processo de identificação positiva, na medida em que os sujeitos compararam as características do seu grupo de pertença (endogrupo) com as características positivas do grupo social externo (exogrupo), o que revela a atribuição de uma identidade positiva ao mesmo (TAJFEL, 1982). Para a TIS é mediante as relações estabelecidas entre os distintos grupos sociais que é possível apreender os sentidos das percepções de pertença e das identidades sociais positivas.

O fato das Representações Sociais da identidade docente universitária terem apresentado elementos de âmbito profissional, pessoal e afetivo mostra que, conforme formulou o referido autor, não basta que se expresse apenas o sentimento de pertença a um determinado grupo social, é preciso também que haja significados emocionais proporcionados por tal pertencimento, ele precisa fazer sentido. Ainda para o referido autor, a definição de uma identidade social implica três componentes: uma componente cognitiva, que tem subjacente o conhecimento de pertença grupal; uma componente avaliativa, que corresponde ao valor social associado a essa pertença grupal; e uma componente emocional que corresponde às emoções geradas pelo valor atribuído pelos outros e pelo sujeito ao grupo ao qual ele pertence. Estas três componentes estiveram presentes nos elementos das Representações Sociais dos três quadrantes.

Acreditamos que cada elemento das Representações Sociais agrega as três componentes destacadas por Tajfel (1982). No entanto, existem elementos que expressam mais uma determinada componente em detrimento de outra. Entre os elementos que enfatizam mais a componente cognitiva destacamos as Representações Sociais do quadrante referente ao termo indutor “Nós docentes”, pois acreditamos que melhor representam o sentimento de pertença grupal. Como exemplares de componente avaliativa, destacamos os elementos “desvalorizados”; “educador” entre outros. Já os elementos que, para nós, enfatizam a componente emocional podem ser melhor representados pelas palavras “felizes” e “amigos”.

Para melhor compreensão da ambivalência semântica da palavra “desvalorizados”, presente nas três estruturas de Representações Sociais e que tanto nos chamou a atenção, trazemos como relevante a seguinte observação de Tajfel: Em contextos intergrupais salientes são realizadas estratégias sociocognitivas que têm por objetivo final legitimar, nem que seja subjetivamente, o valor positivo da identidade social. Para ele, tal fenômeno ocorre por exemplo, quando a identidade social é ameaçada por comparações desfavoráveis. A ambivalência semântica a qual nos referimos traz uma valoração ora negativa, ora positiva

para a identidade social do referido grupo. Acreditamos que essa ambivalência irá se expressar a depender das relações intergrupais estabelecidas entre o endo e o exogrupo. Para o autor, as atitudes e comportamentos grupais provém da “gestão” da identidade social.

O trabalho de análise das estruturas das Representações Sociais da identidade docente, dos três termos indutores, nos possibilitou acentuar as diferenças e semelhanças entre tais representações. No próximo tópico abordamos estas Representações Sociais e suas relações com a docência universitária por meio da análise de conteúdo de entrevistas realizadas com os docentes do curso de atualização didático-pedagógica. As unidades de análise foram trechos de fala, sendo assim, foi possível mergulhar no campo semântico das Representações Sociais de tal modo, que nos permitiu entender os processos de formação das mesmas, a saber, suas objetivações e ancoragens.

6.2 ANÁLISE DA SEGUNDA ETAPA

A segunda etapa se deu por meio da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2004). Utilizou-se trechos de fala como unidades de análise e assim, foi possível identificar os significados compartilhados pelos sujeitos acerca da identidade docente e suas relações com a docência universitária em um contexto de transição paradigmática.

Para organização das variáveis e manutenção do sigilo da identidade dos participantes, foi elaborada uma codificação específica. Ela inicia com a letra “P” seguida do número da entrevista, para o gênero (M ou F), regime de trabalho onde a sigla “DE” significa “Dedicação exclusiva” e o termo “20h” significa regime de vinte horas semanais. Quanto à categoria: “PA” para professor assistente, “PA_d” seguido do numeral 1 ou 2 para adjunto, adjunto I ou II, respectivamente, a sigla “SUB” foi designada para o professor substituto e “PT” para professor titular. Foram entrevistados dezenove docentes concluintes dos cursos de atualização didático-pedagógica do NUFOPE.

No entanto, desconsideramos três entrevistas e trabalhamos com apenas dezesseis, pois os estavam entre os sessenta sujeitos que participaram de nossa primeira etapa de análise. Para que assim fosse feito um refinamento dos dados. Partimos de um grupo de 187 docentes que possibilitou a caracterização de um perfil docente. Reduzimos este quantitativo para sessenta sujeitos participantes de nossa primeira etapa de análise e, em seguida, analisamos as entrevistas de dezesseis sujeitos que estavam no grupo dos sessenta. Segue o quadro de caracterização dos participantes da segunda etapa de análise.

Quadro 8 – Codificação dos participantes da segunda fase ¹⁴

Identificação	Centro	Idade	Gênero	Tempo de Magistério Superior		Situação Funcional	
				UFPE	Total	Regime de Trabalho	Categoria
P1	CCS	59	F	Desde 2007	4 anos	20 horas	Professor Assistente IV
P2	CAV	42	M	Desde 2007	6 anos	Dedicação Exclusiva	Professor Adjunto II
P3	CE	47	F	Desde 2002	9 anos	Dedicação Exclusiva	Professora Adjunto
P4	CFCH	57	M	Desde 2010	1 ano	Dedicação Exclusiva	Professor Adjunto I
P5	CAV	37	M	Desde 2008	5 anos	Dedicação exclusiva	Professor Adjunto I
P6	CAV	34	M	Desde 2008	3 anos	Dedicação exclusiva	Professor Adjunto
P7	CAV	35	M	Desde 2006	9 anos	Dedicação Exclusiva	Professor Adjunto I
P8	CAC	31	M	Desde 2008	2 anos	Dedicação Exclusiva	Professor Assistente
P9	CAC	35	M	Desde 2008	9 Anos	Dedicação exclusiva	Professor Adjunto I
P10	CAA	37	M	Desde 2010	1 ano	Dedicação Exclusiva	Professor Adjunto
P11	CAA	39	M	Desde 2002	9 anos	Dedicação exclusiva	Professor Adjunto I.
P12	CAC	36	M	Desde 2009	8 anos	Dedicação exclusiva	Professor Adjunto
P13	CTG	48	M	Desde 2009	12 anos	Dedicação exclusiva	Professor Adjunto I.
P14	CAA	47	F	Desde 2009	2 anos	Dedicação exclusiva	Professor Adjunto I.
P15	CAA	44	F	Não informado	Não Informado	Dedicação Exclusiva	Professor Adjunto I
P16	CCS	Não informado	M	Desde 1998	12 anos	Dedicação Exclusiva	Professor Titular

¹⁴ Dados de 2011.

O quadro 8, que é parte integrante do banco de dados da pesquisa matriz, foi elaborado através das informações dadas no momento das entrevistas. O NUFOPE enviou aos 187 professores, por email, uma solicitação para participarem da entrevista. No entanto, um número muito pequeno de professores respondeu à solicitação, então foi decidido que a entrevista seria realizada com 10% dos docentes, portanto dezenove professores participaram desta etapa.

A análise de conteúdo temática, abordagem metodológica adotada nesta fase, de acordo com Blanchet, A e Gotman, A. (1992) consiste em fazer um recorte transversal de todo o conjunto dos discursos produzidos por entrevistador e entrevistado que deve ser transcrito literalmente. A partir da análise cuidadosa das unidades de análise destacamos temáticas recorrentes nas falas dos docentes. A partir dessas temáticas foi possível realizar a categorização que nos permitiu elencar quatro categorias nas quais iremos basear o trabalho de análise de conteúdo por meio da descrição e interpretação conforme apontou Bardin (2004).

As categorias foram: (1) *Como o docente universitário se vê*; (2) *Como o docente universitário acredita que os outros o vêem*; (3) *Trajetória docente/ construção das identidades*; (4) *Relevância da formação*. Cada categoria de análise tem sua particular relevância para o estudo do nosso tema e a complexidade do contexto das quatro permitiu acessar as nuances da construção da identidade docente no contexto da universidade.

6.2.1 Como o docente universitário se vê:

A identidade social de um sujeito é, para a TIS, resultante de seu pertencimento a um ou mais grupos sociais agregando os significados emocionais que estes pertencimentos proporcionam. No que tange à identidade docente no contexto da universidade, Nóvoa (1995) chamou a atenção para a identidade docente como um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção das maneiras de ser e de estar na profissão, sendo mais adequado falar em processos identitários, dando ênfase à dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. Sendo assim, analisemos o que os sujeitos trouxeram em suas falas sobre como eles se veem docentes universitários.

6.2.1.1 Docente como Intelectual

Muitos trouxeram traços de identidades condizentes com a visão de um docente

intelectual voltado para as atividades de pesquisa, ensino e extensão conforme preconiza a maioria das universidades públicas. Tal ideia pode ser evidenciada conforme os seguintes trechos de fala:

Ser professor em uma universidade eu acho que é diferente de uma faculdade. Faculdade apenas a pessoa dá aula, mas numa universidade a gente tem que trabalhar fortemente de forma integrada com o ensino, a pesquisa e a extensão. (P11MDEAd1)

o que é ser docente universitário, eu acho que docente universitário na minha opinião é um professor como um outro né, qualquer, mas que tem uma especificidade né, é um docente que atua num espaço específico que é a universidade né, e é um docente o professor que não se encarrega apenas das funções de ensino mas também de extensão e de pesquisa né de uma forma indissociada. (P12MDEAd)

O primeiro relato trouxe a diferença entre faculdade privada e universidade pública no que tange à prática e à identidade docente. Fica evidente a dicotomia entre público e privado que de fato exerce influência nos sentidos compartilhados de docência e nas Representações Sociais da identidade docente universitária, pois a prática docente é distinta em cada espaço. Se nas universidades públicas valoriza-se o tripé ensino, pesquisa e extensão, nas faculdades particulares a ênfase é somente para o ensino, limitando as possibilidades de pensar o papel do professor na faculdade.

A docência universitária apresenta-se como uma atividade complexa, por congregar tarefas nem sempre congruentes e que não se restringem apenas ao contexto de sala de aula. Dentre as muitas atividades podemos citar as de coordenação de cursos, chefes de departamento e o tão conhecido tripé ensino, pesquisa e extensão.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é abordada pelos docentes como um atributo específico da atividade docente no âmbito universitário, dando à ela um caráter de integralidade de saberes e fazeres da docência universitária. Gostaríamos de apontar uma confusão em relação ao conceito de docência universitária e seus atributos. Alguns professores trazem o conceito de docência enquanto atividade de ensino meramente e ainda associam o ensino ao ato de lecionar em sala de aula. Outros, porém identificam a docência quanto à sua indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, os componentes do tripé não são a docência em sua essência, mas atributos da profissionalidade docente conforme defendeu Roldão (2005). Os seguintes trechos de fala revelam tal confusão conceitual em relação à docência universitária:

Então minha prioridade é a docência. Então se eu tenho se eu tenho alguma pesquisa ou alguma coisa assim... Algum trabalho fazer que a gente... Quer seja pesquisa ou extensão essas coisas, a gente prioriza primeiro o ensino. Então eu organizo primeiro minhas aulas, eu organizo antes de começar o semestre eu já começo organizando minhas aulas, atualizando minhas aulas e etc. (P2MDEAd2)

Eu penso que o exercício da docência ele extrapola a concepção de ser professor no sentido de você ter nessa docência universitária um envolvimento que vai além do ensino. O ensino e aprendizagem, mas dentro desse ensino aprendizagem têm outras questões imbricadas. Não sei nem se isso já responde outras questões, mas “o quê é que eu to falando?” Que o docente universitário ele trabalha com o ensino, pesquisa e extensão de uma forma que não deve ser dissociada. Isso pode e deve acontecer dentro da própria sala de aula, por exemplo, embora a gente tenha atividades separadas, mas que isso acontece numa articulação. É o que eu penso, então é propiciar, mediar à construção do conhecimento desse educado nessa perspectiva que perpassa o ensino, pesquisa e extensão. (P3FDEAd)

O primeiro recorte mostra que o conceito de docência trazido pelo sujeito, está fortemente atrelado à atividade de ensino e sua natureza complexa, que exige do professor tempo pedagógico e planejamento. Já o segundo recorte mostra um conceito de docência enquanto atividade que integra os três elementos do tripé de forma indissociada, sem que nenhum se prevaleça em relação aos outros. A dicotomia não visa apontar que uma atividade é mais ou menos relevante que outra, no entanto, elas estão eventualmente sendo comparadas e/ou postas em oposição, em virtude de suas especificidades. Por mais que as universidades anunciem uma interação das atividades ensino, pesquisa e extensão, nos parece que uma parte dos docentes compreende cada uma delas desarticuladamente.

O que queremos trazer para reflexão é que esta dicotomia não se dá por acaso, mas que pode ser tomada como reflexo da supervalorização da pesquisa ou do ensino. Na cultura de atividade acadêmica, o docente que não tem a pesquisa como prioridade, é muitas vezes desvalorizado perante a academia. No entanto, há aqueles que consideram que docência é apenas a atividade de ensino, é estar em sala de aula, essa contradição reflete uma tensão em relação à definição de docência no Ensino Superior.

6.2.1.2 *Docente como formador*

Grande ênfase foi dada à noção de professor formador. E o termo formador foi mencionado no discurso dos sujeitos em diferentes contextos, ora aparecia como o professor formador de sujeitos autônomos, cidadãos críticos, ora aparecia como formadores de novos profissionais para o mercado. Conforme destacado na seguinte unidade de análise:

Olha só, acho que ser docente universitário, ele é na verdade um formador de opinião e um formador de profissionais para o mercado, mas não somente para o mercado enquanto assistencial. Então assim, docente universitário, ele

é alguém que prepara, é... ele atua como um divisor de águas na vida de qualquer estudante. (P7MDEAd)

No que tange à formação de sujeitos críticos e reflexivos encontramos subjacente a visão de um professor que também é um ator social, melhor dizendo, acessamos a dimensão social e política da função do professor universitário conforme a fala dos professores transcritas a seguir:

Então acho que a gente precisa dessa consciência, precisa dessa sensibilidade de que nós estamos num ambiente de formação profissional, mas não só de profissionais, antes de profissionais, nós somos cidadãos. Tá. Então cada dia eu tenho essa consciência e tento fazer com que meus alunos enxerguem dessa forma. (P6MDEAd)

Na atual conjuntura política, assim falando da educação de uma forma geral, eu observo o seguinte... quer dizer...e as atuais medidas que o governo tem tomado em relação ao funcionário público de uma forma geral eu acredito que daqui a um certo tempo, é... vai ficar cada vez mais, não ser atrativo ser professor universitário entendeu, na verdade, além de... tudo bem, só vai ser professor universitário a pessoa que tem vocação realmente de, de... que gosta de dar aula, é como se fosse um sacerdócio, como eu falei, na atual perspectiva vai se tornar eu acho, se não tiver cuidado, o ensino universitário vai se tornar como um... a escola do segundo grau sucateada entendeu, como no passado totalmente sucateada. Essa é minha concepção. (P13MDEAd1)

Com isto, consideramos que o compromisso político e ético na construção da sociedade também se apresentou como forte eixo transversal dos significados atribuídos à identidade docente por parte dos professores participantes da pesquisa. Intimamente ligado a este compromisso está o eixo da docência como atividade coletiva estimuladora da reflexão na ação e sobre a ação, sendo o conhecimento gerado nesta ação/reflexão direcionado para fins éticos e políticos. Eles também entendem muitas vezes a docência como vocação ou sacerdócio em consequência à ambivalência da conotação dada ao professor formador de profissionais e de pessoas ao mesmo tempo. Esta ambivalência gera uma dupla caracterização do fazer acadêmico.

6.2.1.3 *Docência e Desvalorização Profissional*

Alguns docentes trouxeram em seus discursos o sentimento de insatisfação com a profissão que para eles, não é valorizada. Com isso, os docentes se percebem, por muitas vezes, profissionais mal remunerados e desvalorizados, o que pode levar à momentos de desmotivação, podendo afetar o seu desempenhos nas atividades docentes. Essa insatisfação e

desvalorização da profissão docente está vinculada à má remuneração, ou à falta de investimento por parte do poder público em melhorias para as universidades, por exemplo. Conforme discutimos na etapa de análise anterior, o termo desvalorizados carrega em si uma ambivalência semântica, pois é ao mesmo tempo negativo e positivo expressa desvalorização na medida em que o sujeito se reconhece merecedor de alto valor. As falas também trazem uma insatisfação referente à forma como o governo trata o profissional docente no que se a falta de reconhecimento do profissional docente gerando insatisfação, conforme trecho seguinte:

Hoje em dia eu acho que na verdade é uma profissão muito nobre, só que eu observo que pra o governo, é crime ser professor na verdade, porque se você observar, eu digo porque eu tenho dados, de todos os funcionários do poder executivo e funcionários que tem doutorado os que tem o menor salário são as pessoas que dão aula, que tão na universidade, todos os outros doutores que estão nos outros órgãos, tem salários quase que o dobro dos nossos, então na verdade eu acho que tá...só existe um discurso que a educação é uma coisa... prioridade, é séria, mas a prática é totalmente diferente na verdade, se você quer ter algum privilégio aí é você não ser professor universitário. (P13MDEAd1)

Sendo assim, para que haja valorização do trabalho docente, não basta corrigir a precariedade da atividade docente nas instituições de ensino superior, é preciso prover os professores de perspectivas de análise que lhes deem subsídios para compreender os contextos históricos, organizacionais, sociais e culturais e políticos nos quais a atividade docente se insere. Neste contexto os professores se tornam parceiros/autores na transformação das instituições de ensino no que se refere à gestão e desenvolvimento organizacional das mesmas, na elaboração de currículos e projetos educacionais, na criação de novas formas de trabalho. Não adotar essa perspectiva significa, segundo Pimenta e Anastasiou (2011), desconsiderar a implicação dos docentes na mudança das instituições de ensino com vistas à melhor qualidade social.

Portanto, a atividade docente é inegavelmente atrelada à um projeto de sociedade. Para Pimenta e Anastasiou (2011) a docência universitária é entendida enquanto um “processo contínuo da construção de uma identidade docente que tem por base saberes da experiência construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento” (PIMENTA e ANASTASIOU: 2011, p. 88). No entanto, para se constituir professor, é preciso, enquanto docente, confrontar criticamente tais saberes e amplia-los dentro de um contexto teórico da educação, e, assim, estão configuradas a identidade *epistemológica* e a identidade *profissional*, uma vez que a atividade docente se firma em um campo específico de intervenção profissional na prática social.

6.2.2 Como o docente universitário acredita que os outros o veem:

Na outra face do processo de construção da identidade social docente estão as expectativas que a sociedade nutre em relação ao docente universitário. Tais expectativas revelam o modo como os outros veem o profissional docente no contexto do Ensino Superior e podem acarretar na formação de estereótipos. Os estereótipos são, para Moscovici (2003) generalizações sobre os indivíduos, baseadas na pertença categorial, são crenças enraizadas acerca de características presentes num determinado grupo que os definem e diferenciam dos membros de outros grupos. São generalizações de valor que podem ser favoráveis ou desfavoráveis. No entanto, existe uma tendência para associar estereótipos favoráveis ao endogrupo e estereótipos desfavoráveis ao exogrupo.

6.2.2.1 *Expectativas dos alunos*

Dentre as expectativas para o docente universitário, alguns professores mencionaram aquelas que eles acreditam ser a de seus alunos, nesse sentido eles abordam o que os discentes esperam de seus professores. Esta perspectiva abrange a faceta da identidade que diz respeito à imagem que o outro faz do sujeito (identidade para o outro). Vejamos algumas passagens:

Na verdade, também é uma preocupação com a identidade, uma preocupação em dar o exemplo porque há uma necessidade de que o profissional saia com o exemplo no perfil que obteve dentro da sua instituição. Então, uma preocupação com o perfil profissional que o aluno vê a frente né?! (P5M DEAd1)

6.2.2.2 *Professor intelectual comprometido*

Há ainda a expectativa de que o professor universitário seja aquele professor intelectual e comprometido com a construção do conhecimento e com o desenvolvimento tecnológico do seu país, revelando não só o que o aluno espera dele, mas o que a sociedade como um todo entende que seja o papel do docente universitário, conforme as palavras a seguir:

O docente universitário ele, além da missão de ser o mediador do conhecimento e os alunos ele também tem o papel fundamental no processo de construção do conhecimento, ou seja, uma vez que ele tá envolvido com pesquisa, uma vez que ele tá envolvido com é... essa transmissão pra sociedade do que ele produz e do que ele forma, o que ele ajuda também a

formar. Então eu acho que nessa concepção, é dessa concepção, que eu entendo o docente é um.. um, um personagem que ajuda no processo de construção e desenvolvimento científico e tecnológico do país e é assim também pautado em alguns princípios da ética, da responsabilidade social, não sei nem se responsabilidade social, seria bem a palavra, mas assim, na ética no compromisso no... na postura crítica e reflexiva é... enfim, eu acho uma das profissões mais importantes do país. (P8MDEAS)

Na etapa anterior vimos que a noção de comprometimento encontra-se na estruturação das Representações Sociais da docência universitária, atrelado à tal noção está a própria noção de competência para a atividade docente.

6.2.2.3 *A relação Professor/aluno e o “bom professor”*

Percebe-se na visão dos docentes não só a preocupação com a atividade de pesquisa, que promove o desenvolvimento tecnológico, mas também, certo senso de responsabilidade em atender as expectativas sociais de que este profissional irá repassar para a sociedade o conhecimento que ele está produzindo junto com seus alunos. Essa condição de formador de cidadãos e profissionais para uma sociedade cada dia mais exigente faz com que os docentes sejam também uma espécie de modelo, e com isso vínculos afetivos sejam estabelecidos na relação professor aluno, conforme expressa a unidade de análise a seguir:

a gente se torna o irmão mais velho, o pai, o tio desse alunos, porque eles abandonam suas famílias que estão em outros interiores e vêm, assim é um “parto”, que é um novo parto que eles têm na vida deles. Então, eles saem das suas famílias, dos seus lares, do seu conforto, pra encarar uma vida, sozinhos, e eles saem daquele momento que eles têm um convívio muito, uma relação muito próxima e às vezes até pessoal com professores, pra conviver com o universo da indiferença que a universidade trás. Então eles buscam essa referência na gente, então eles chegam, batem aqui na porta, vêm pedir um conselho, eles chegam, batem aqui na porta, vêm conversar sobre a família, aí a gente deixa de ser somente aquele formador técnico, pra formador de caráter e alguém a quem eles recorrem. Então, eu acho que assim, docência universitária pra quem realmente quer abraçá-la, a gente não pode trabalhar somente com estatística, mas com o indivíduo. (P6MDEAd)

A relação professor-aluno também é um fator estruturante para o processo de construção da identidade docente. Através dela o professor tem conhecimento das expectativas dos discentes, do que eles concebem como um “bom professor”. Visto isso, os professores forjam sua identidade mediante o que é esperado pelo aluno conforme depoimento seguinte:

Eu quero melhorar como professora, eu não sei se eu sou uma boa professora, só quem vai poder dizer isso a vocês são meus alunos, né? Mas a gente não sabe se a gente é bom professor, a gente acha, às vezes, mas a gente só vai ter certeza quando um aluno da gente do outro lado disser: “ Ah, professora eu entendi”, “Professora, eu compreendi”, “Eu vou ler um livro que você indicou que eu achei interessante”. Então, nesse sentido eu acho que é uma busca eterna. (P14FDEAd1)

O conteúdo discursivo trazido pelos docentes nos leva a crer que as expectativas das diversas camadas da sociedade para o docente universitário estão atreladas ao grau de envolvimento com os mesmos. A sociedade em geral espera que um docente universitário seja um formador de cidadãos e de profissionais para atender as demandas do mercado de trabalho, em prol do desenvolvimento tecnológico do país. Já os discentes veem nos professores não só um modelo de profissional a seguir, mas também um companheiro, amigo ou até mesmo um substituto de algum membro de sua família. Evidentemente tais sentidos exercem influência no processo de construção da identidade profissional dos docentes universitários.

6.2.3 Trajetória docente ou construção das identidades

6.2.3.1 O Ingresso na docência

Nesta categoria analítica buscamos compreender os significados compartilhados que são atuantes desde a escolha, passando pelo ingresso na docência até a consolidação de uma atividade docente na universidade. É sabido que muitas vezes o ingresso na docência universitária não se dá por desejo ou escolha do sujeito, mas por um aspecto circunstancial, por uma urgência em iniciar uma atividade laboral, conforme comprovaram os estudos de Laudares (2010) e de Isaia, Maciel e Bolzan, (2010). Em nossa pesquisa nos deparamos com falas onde os sujeitos por vezes demonstraram o desejo pela docência desde a graduação, as vezes até antes da mesma. Porém, houve docentes que relataram que o início da trajetória docente se deu de forma circunstancial. Vejamos os seguintes relatos:

Na verdade foi por acaso, eu nunca quis ser professor universitário, embora eu sempre gostei, quando fazia graduação aqui, sempre gostava de... dar aula de ensinar aos colegas tal de compartilhar, mas nunca fui metido a ser professor universitário, sempre quis, é eu sou engenheiro né, eu sempre quis atuar em indústria e atuei por um tempo na indústria né eu voltei à universidade graças ao governo Collor que fechou tudo quanto era empresa, aí a única forma que eu tive como ficar tendo fonte de renda foi dar aula. (P13MDE Ad1)

Eu me tornei a partir da minha formação, né, ou seja, já no ensino médio, eu fiz

magistério, o antigo magistério que hoje é o normal médio e foi a partir dali que eu já tinha o entendimento de que seria a minha profissão a docência, o ser docente, o ser professor. E primeiro me fiz docente universitário a partir de me fazer docente enquanto docente das séries iniciais, desde a alfabetização até o ensino médio porque eu fui professora da alfabetização, das séries iniciais do ensino fundamental até a 4ª série, hoje 5º ano. E logo em seguida fui a partir da formação, como uma ampliação da formação fazendo o mestrado, né, fazendo a graduação e depois o mestrado que foi onde vislumbrei a possibilidade de ampliar a atuação da docência, não só nas séries iniciais e não só lá no ensino fundamental ou ensino médio e foi daí, então que eu fui me formando e me tornando professor universitário. (P15FDEAd1).

Os relatos acima anunciam três situações distintas conforme abordamos anteriormente, na primeira a ausência de desejo, mas curiosamente a presença de uma *vocação para lecionar*. Esta situação nos leva a pensar sobre quais seriam os motivos pelos quais o sujeito não desejava seguir uma carreira para a qual detinha as habilidades necessárias. Na segunda situação compreendemos que houve o desejo e o sujeito traçou um *percurso* passando pela Educação Básica e pela formação em busca da titulação de mestrado, que despertou o interesse pela docência universitária. Mostra que a *experiência da pós-graduação* é muitas vezes a porta de entrada para o ingresso na docência universitária.

6.2.3.2 Saberes e Fazeres indispensáveis à docência universitária

Na constituição de uma trajetória rumo a docência universitária destacamos relatos em que se valorizam determinadas experiências e saberes fundamentais para a formação do bom professor, como os cursos de licenciatura, o magistério, a monitoria e a pós-graduação, seguem exemplos destes relatos:

Experiência de disciplinas como eu já pontuei; experiência de didática foi muito interessante; experiência de pesquisa que ai eu trago e acho que isso também ajudou muito por um ponto e... Não sei, eu acho que essa busca de construção do conhecimento que na minha formação eu tive muito e encontrei nessa formação professores que nortearam muito, que mediarão essa construção e hoje me ajudam nessa pratica, a gente termina trazendo esses modelos, que a gente considera bons, trazendo pra nossa pratica. (P3FDEAd)

Bom, as disciplinas de licenciatura, de educação. Ah... os estágios de educação e depois a experiência de cada, de cada instituição, de cada turma, de cada... acho que a gente vai aprendendo sempre... assim não dá pra ... a experiência acontece ao longo da vida. Cada semestre é diferente do anterior, mesmo dando a mesma aula cada semestre é diferente do anterior, mesmo dando a mesma aula, a mesma disciplina, cada semestre é diferente do anterior. Na verdade, todas as experiências vão contando pra próxima, mas nunca acabam. É isso! (risos). (P7MDEAd1)

6.2.3.3 Identificação com outro professor

Outro aspecto já abordado por Melo e Cordeiro (2008) e por Pimenta (2000) entre outros pesquisadores, como relevante para a trajetória de construção da identidade docente é o fato de muitas vezes, os docentes tomarem como modelo um professor que tiveram durante a graduação, mestrado conforme relato do professor (P3DEAD) citado acima, ou até mesmo um de seus colegas por ele admirado conforme mostram os trechos a seguir:

(...)quando eu era aluno da Graduação né, quando eu era aluno da Graduação eu fui monitor de uma disciplina que é a disciplina que eu ministro hoje inclusive, durante um ano e essa experiência de monitoria junto da professora orientadora na época, ela me pareceu fundamental porque eu aprendi muito sobre o que era ser professor universitário já naquela época né. E eu lembro bem que quando eu iniciei a docência na universidade de algum modo eu é... eu me espelhava muito naquela experiência, nas práticas daquela professora que foi a minha orientadora, depois eu claro, comecei a constituir a minha própria identidade profissional e reajustar né, o que eu fazia na sala de aula. Mas eu penso que essa experiência marcou muito, foi uma experiência bem fundamental pra minha constituição enquanto docente da universidade, enquanto professor mesmo desse campo, já que eu era professor da educação básica antes né. (P11MDEAd1)

(...)quando eu fui aluno, alguns professores que tive, digamos que eu gostava da didática deles, digamos da forma que eles davam, eu tento digamos, passar isso pra meu aluno, pelo menos como eu encaro as coisas eu vejo tipo com paixão, digamos essa coisa então digamos eu tento passar essa paixão, mostra para o aluno como eu recebi de outro professor. (P10MDEAd)

Estes mentores intelectuais presentes na trajetória formativa e de construção de uma identidade docente exercem influência durante toda a carreira docente. Nesta carreira a formação continuada tem lugar de destaque para a construção da identidade profissional, seja por propiciar a especialização em uma determinada área do conhecimentos, seja pela aquisição de novos fazeres e saberes específicos da docência na universidade. Além desta identificação, os sujeitos entrevistados apontaram a formação continuada como processo essencial para a constituição da identidade docente.

6.2.4 Relevância da formação continuada

Na pesquisa realizada por Melo e Cordeiro (2008) dentre os resultados mais relevantes evidenciou-se por parte dos professores uma recontextualização em relação ao processo de formação continuada vivido e refletido em conjunto com a prática docente. Em geral há um interesse docente em se colocar em constante posição de busca do conhecimento, colocando a docência qualificada como uma necessidade na construção de uma identidade

profissional e pessoal. Além disso, eles também identificaram a atividade docente como possibilitadora da livre expressão de criatividade, estimuladora de afetos, sensibilidades, desejos, insatisfação profissional e mobilizadora de formação das atitudes. O mesmo podemos identificar na fala dos sujeitos participantes de nosso estudo conforme o trecho seguinte:

(...) a princípio eu não tive uma formação específica, como por exemplo, as Licenciaturas têm, o meu foi Bacharelado e essa parte pedagógica eu não tive, fui buscar suprimindo com algumas lacunas né, uma disciplina, duas disciplinas na Graduação, uma disciplina no Mestrado, uma no Doutorado que eram mais voltadas, por exemplo, Didática do Ensino Superior. Mais a minha formação ela contribui mais para a docência universitária na minha área a princípio mais na formação técnico profissional de disciplinas profissionalizantes para esses alunos desse curso superior onde eu atuo. (P12MDEAd).

6.2.4.1 Espaço de ação e reflexão

Pimenta (1997), enfatiza a reflexão em três dimensões como um novo caminho, uma nova proposta metodológica de se conceber a função da docência na construção de uma identidade necessária de professor. Essas dimensões são: refletir na ação; sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Em resumo a constituição da identidade de um professor reflexivo se dá por meio dessas dimensões numa articulação possível entre pesquisa e política de formação “opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação” (PIMENTA: 1997, p.11).

Posteriormente, Pimenta e Anastasiou (2011) abandonam o conceito de formação e consideram mais adequado o uso do conceito de desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior, “uma vez que envolve ações e programas quer de formação inicial, quer de formação em serviço” (PIMENTA E ANASTASIOU: 2011, p. 88). Neste desenvolvimento o docente deve executar um trabalho de flexibilidade crítica acerca de sua prática e com isso, enfrenta uma constante re-construção de sua identidade profissional. Nesta perspectiva o docente deixa de ser concebido como mero executor de ordens e decisões alheias, em virtude de uma racionalidade técnica, e passa a ser visto enquanto agente de transformação social mediante a constante revisão de sua prática. Neste movimento de reflexão/revisão sobre a prática, alguns docentes levam em consideração o aluno como termômetro avaliativo de sua atividade, conforme relato do professor a seguir:

No mais, depois a gente vai, na prática a gente vai aprendendo com os saberes das experiências que a gente vai desenvolvendo né... os alunos vão nos mostrando caminhos e a gente faz um processo contínuo. Eu sempre faço um processo contínuo de avaliação da minha própria prática, até onde ela tem limites, até onde ela pode ser

melhorada, o que eu tenho que rever, voltar. Né... uma experiência que eu fiz num semestre, as vezes não dá certo no seguinte, mas dá certo no outro. Então, às vezes você faz também esse movimento. (P13MDEAd).

De acordo com Bazzo (2007), a legislação¹⁵ brasileira que trata da formação docente superior é superficial e pontual, enfatiza a titulação (mestrado e doutorado) em detrimento de formações em licenciatura, além do mais, pouco considera a complexidade do processo de formação inicial e contínuo para forjar uma profissionalidade necessária a docência superior. A autora afirma que esse modelo de formação está pautado na mesma racionalidade técnica na qual se orienta a formação dos professores da Educação Básica, com o diferencial de que, no contexto da Educação Superior, o foco está na preparação de pesquisadores em áreas específicas de conhecimento em que o professor detém maior interesse e dedicação. (BAZZO, 2007. p.140). O que se observa é uma supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino, quando seria mais prudente e ético, uma articulação entre essas duas facetas da docência universitária. Diante desta realidade, muitas vezes a busca pela formação do mestrado e doutorado se torna fundamental para quem pretende ingressar na docência universitária como mostram os seguintes trechos acerca do ingresso na docência:

Ah, foi tudo muito contínuo. Fiz licenciatura e aí comecei a dar aulas em colégios, fiz o doutorado direto, não fiz mestrado, fiz o doutorado e já comecei a dar aula em instituições particulares. Uma coisa foi levando a outra e antes do doutorado fiz minhas pesquisas e quando dei por mim estava prestando concurso na federal de Pernambuco e em São Paulo, aproveitei o concurso e vim pra cá. Assim que as coisas foram acontecendo. (P7MDEAd1)

Bom, é... eu acho que no final do curso de graduação eu, eu... queria ser docente. Queria ser professor, e aí eu segui toda uma linha junto com o professor M. que me deu essa abertura toda. Fiz a especialização depois fiz o mestrado depois fiz um doutorado só que já no mestrado eu via oportunidade de dar aula em universidade particular, me chamaram aí eu comecei a dar aula e daí por diante comecei a trabalhar na parte de docência. (P9MDEAd1)

6.2.4.2 Espaço para a construção didático-pedagógica

É sabido que para lecionar nas IES não é exigida formação em cursos de licenciatura, que enfatizam uma formação didático-pedagógica para os docentes. Grande parte dos docentes universitários é composta de profissionais de suas áreas de formação, o que acarreta uma dupla formação identitária. Os sujeitos se veem diante de dois referenciais de identidade profissional, professor e engenheiro, por exemplo. E ainda há aqueles em que, pelo fato de estarem mais engajados com a pesquisa, se reconhecem como pesquisadores e não como

¹⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

docentes, apesar de terem ingressado na universidade através de concurso público para professor adjunto, fato que corrobora os resultados de nossa análise dos perfis, que revelou a grande importância dada ao perfil do pesquisador.

Tajfel (1982) ressalta que não basta o sentimento de pertença para que haja identificação, é necessário também que esta pertença seja reconhecida e aceita pelo sujeito como auto-definidora, o que não aconteceu em alguns casos analisados, quando os professores, mesmo se reconhecendo pertencentes ao grupo de docentes universitários, se identificam com outros grupos profissionais. Eles não se identificam como professores, por não terem tido uma formação docente, estes costumam se identificar com outro perfil profissional, o de engenheiro por exemplo.

Então, eu sou um profissional extremamente clínico. E por isso que eu fiz concurso para pesquisar na clínica de prótese da Universidade Federal de Pernambuco eu não consigo me enxergar sendo um professor sem ser clínico. Eu busquei exatamente organizar uma prática docente voltada pra minha prática clínica, certo? Porque, na verdade, assim a gente forma profissionais de odontologia. Profissionais da odontologia é aquele que vai cuidar da saúde da sociedade com práticas clínicas, por isso que eu me sinto bem contextualizando assim: a formação clínica com a docente. (P16MDEPT)

É... eu sou engenheiro mecânico, então meio que, to aprendendo ainda a ser docente, eu não me considero docente, mas digamos, minhas primeiras teorias sobre docência eu tenho aprendido aqui no curso de vocês não é digamos, eu não tenho formação de docente. (P10MDEAd)

Os dois relatos acima nos fazem inferir que tanto a natureza da docência enquanto aliada à prática profissional em uma determinada área, quanto o tempo de experiência profissional, que vão dizer da competência do docente, pois, o primeiro relato refere-se a um docente que valoriza a experiência na profissão de formação como ponto forte da qualidade de sua prática docente e o segundo relato refere-se a um docente com apenas um ano de experiência.

6.2.4.3 Relevância da formação didático-pedagógica para a reflexão sobre a prática

Os conhecimentos, saberes e fazeres específicos da docência universitária são instrumentos estruturantes da constituição da identidade docente conforme preconizou Pimenta (2000). Uma vez não sendo obrigatória uma formação em licenciatura, muitos docentes expressaram ter vivenciado dificuldades em virtude dessa falta de formação específica. Muitos depoimentos que ressaltavam o trabalho de formação realizado pelo NUFOPE conforme segue:

Então, não dá pra imaginar que a gente está completo por isso que o NUFOPE é tão importante, né? Os cursos que ele traz, a complementação... O fato da gente tá na universidade não significa que a gente tem muito conhecimento não, a gente sabe um pouquinho de alguma coisa, mas tem muita coisa pra aprender. Então, sem essa formação, sem esses princípios que norteiam a prática eu não seria professora, né? Eu gosto das influencias que eu tenho e essas influencias elas me ajudam a organizar minha prática pedagógica. (P14FDEAd1)

Na fala dos professores fica evidente um lugar de reflexão e construção de saberes-fazer docentes. Um espaço necessário à formação continuada didático-pedagógica que na fala deles é algo deficiente para muitos professores ingressantes na UFPE. Eles observam que ultimamente os professores ingressam nas universidades muito cedo, eles terminam a graduação, fazem mestrado, doutorado e começam a experiência docente na universidade sem uma prática anterior. Nesse sentido, o NUFOPE tem oferecido um espaço privilegiado para a formação de professores, e por isso muitos ressaltam a importância de que iniciativas como essa perdurem e que mais professores possam ter acesso a ela, vejamos algumas passagens que exemplificam estas afirmativas:

O NUFOPE que é um desses espaços que vem atuando, que vem ajudando, ou seja, a repensar e a pensar e a refletir sobre a docência e o nosso trabalho docente. Eu acho que esse é um dos elementos que a formação vem contribuindo pra minha prática, que na medida das reflexões que a gente vem fazendo nessas formações oferecidas tanto pelo NUFOPE como também por outros espaços, por fóruns, por congressos, encontros, que a gente pode partilhar e que a gente vai fortalecendo e ampliando a formação é aí onde vem contribuindo para a nossa ação docente, né? (P15FDEAd1)

(...) como disse eu me formei como se diz só né, a gente virou autodidata e esses cursos aqui no NUFOPE ajudou muito a gente a organizar aqueles planos de trabalho, plano de curso, plano de ensino, que muita gente entra como a gente diz, professor entra mas não tem essa formação, então acho que o núcleo aqui deveria tentar fazer mais treinamentos com os professores que tem muitos jovens chegando, eles terminam Mestrado, Doutorado e vão pra Universidade e chegam sem experiência. (P1F20hAS)

6.2.4.4 NUFOPE: Espaço de consolidação da identidade pela pertença sócio-afetiva ao grupo professor

O curso do NUFOPE favorece não só a troca de experiências a partir da discussão sobre a prática individual e coletiva, mas propicia a criação e o fortalecimento de vínculos afetivos. Em uma observação do campo, enquanto aguardava o término de um encontro do curso para aplicar os questionários de associação livre com os professores, pudemos evidenciar um momento rico para a construção de vínculos afetivos. Tratava-se do último encontro da turma concluinte do segundo módulo. Após discussão das aulas de cada docente, a facilitadora do grupo promoveu um momento de encerramento da turma com uma atividade

de dinâmica de grupo onde cada docente teria que dar um “mimo” a cada colega de turma. Este mimo tinha que ser algo que tivesse a ver com a sua personalidade e também com a personalidade de cada colega especificamente. Esta atividade que os docentes deixassem de lado as identidades profissionais e passassem a enxergar a identidade pessoal de cada um. Uma participante da turma que relatou gostar de ler revistas, decidiu levar uma matéria de revista par cada colega, ela escolheu as matérias de acordo com a personalidade de cada docente da turma. Para uma colega que estava iniciando a maternidade, ela deu uma matéria sobre a aprendizagem dos bebês. Já para um outro que, segundo ela, era “fissurado” em tecnologia, a mesma ofereceu uma matéria sobre sistemas de informação.

Os contextos profissionais permitem, a exemplo de outros contextos sociais, a construção de redes de socialização nas quais os indivíduos interiorizam modos de pensar e incorporam modos de agir particulares a seus grupos identitários. Nas situações profissionais constrói-se um tipo particular de representação, que permite as trocas entre profissionais: as representações profissionais. Elas permitem a orientação no contexto profissional e a manutenção das relações com os profissionais do mesmo setor (Chamon, 2007). Vimos em nossa análise, que as relações interpessoais dos docentes universitários estão fragilizadas em seus laços afetivos em virtude da “correria” e da cultura de produção tão fortemente enfatizadas por eles, entre outros motivos de ordem profissional e pessoal. Em consequência disso, vimos que, quando os docentes se referem a algum sentimento de realização, este é sempre no âmbito individual, na dimensão do “Eu”. Já na experiência de grupo com o curso do NUFOPE, notamos que as conquistas, as construções de saberes, as reflexões, os vínculos afetivos e a construção das identidades se dão na dimensão grupal.

6.3 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DOCÊNCIA E SUAS RELAÇÕES COM A IDENTIDADE DOCENTE

A identidade profissional é uma identidade social ancorada nas representações, práticas e saberes profissionais, que depende do contexto de exercício profissional. É possível vislumbrar duas dimensões da identidade profissional: o Eu profissional e o Ideal profissional. Com isto, vimos que as Representações Sociais da Identidade Docente e da docência universitária se formam e se transformam na experiência profissional, no contato com as realidades a serem afrontadas. Elas se constroem pela vivência de experiências múltiplas. Esse processo de “contextualização profissional” permite ao mesmo tempo significar o contexto e integrá-lo. O Eu profissional pode ser caracterizado como “um sistema

multidimensional compreendendo as relações do indivíduo para com ele mesmo e para com os ‘outros significantes’ de seu campo profissional. Já o ideal profissional, pode-se defini-lo como o modelo (visto como conjunto de valores e opções adotadas) do “bom profissional” que o indivíduo quer vir a ser (DUBAR, 2005).

No tangente à construção da identidade profissional compreendemos, por meio das duas etapas de análise do nosso estudo, que há ocorrência do processo de categorização social quando os docentes delimitam certas ações e intenções específicas à categoria profissional dos docentes universitários. A identificação social se caracterizou no momento em que os professores expressaram que se percebem enquanto pertencentes a um grupo social específico. Evidenciamos a presença das três componentes do processo de identificação: a componente cognitiva, relacionada às crenças e ações referentes ao ser docente universitário, a componente avaliativa, que diz do valor social atribuído ao professor universitário e a componente emocional, correspondente as reações emocionais e sentimentos ocasionados pelo valor social atribuído pelo sujeito e pelos outros para a função do professor universitário.

Através da análise tridimensional (nas dimensões Eles, Nós, e Eu), foi possível compreender os processos identitários de assimilação e contraste abordados por Deschamps e Moliner, 2009, nos quais são acentuadas as semelhanças intragrupo na dimensão do “Nós” e demarcadas as diferenças intergrupais na dimensão do “Eles”, e ainda aquelas semelhanças e diferenças individuais, na dimensão do “Eu”. Estruturalmente, as Representações Sociais nas três dimensões variaram no que tange à localização de determinadas palavras (no núcleo central ou na periferia). Estas variações revelaram as nuances das Representações Sociais enquanto marcadores, produtos e reguladores identitários, classificação feita por Deschamps e Moliner (2009).

As semelhanças e diferenças identificadas apontadas pelos sujeitos são compreendidas no contexto da consideração das Representações Sociais enquanto marcadores identitários. Já o modo como grupo de docentes se perceberem e perceberem os outros (pesquisador *versus* mero promotor de aulas, ou ainda, formador *versus* gestor) quando comparados com docentes das instituições particulares, diz das Representações Sociais enquanto produtos identitários. Por outro lado, as Representações Sociais puderam ser compreendidas como reguladores identitários na medida em que a compatibilidade das representações do si mesmo com as Representações Sociais se sobrepõem à especificidade do grupo de pertença. Tal fenômeno foi evidenciado na dimensão do “Eu” na qual se encontraram elementos que não apareceram nas demais dimensões, por serem mais pessoais, por serem da dimensão do si mesmos. Podemos citar o elemento “Feliz” que só apareceu na

dimensão do “Eu” e o elemento “desvalorizado” que só compôs o núcleo central das RS's na dimensão do “Eu”.

A comparação social com exogrupos relevantes como os professores das Faculdades particulares ou da Educação Básica, propiciou ao endogrupo estudado um processo de identificação social positiva. Podemos dizer com isso que a identidade profissional construída é uma identidade social positiva mediante os significados compartilhados acerca de uma concepção de docente pesquisador, educador e comprometido. Estes significados geraram os processos de objetivação e ancoragem, formadores das Representações Sociais. Podemos identificar como objetivação as práticas adotadas voltadas para a atividade de pesquisa prioritariamente, a busca por titulações de mestrado e doutorado, o reconhecimento da necessidade da formação continuada específica para o contexto universitário, entre outros.

Para Alves-Mazzotti (2007) A análise das ancoragens e objetivações, processos de formação das RS's, possibilita a compreensão da forma como a significação é conferida ao objeto representado, como se dá a sua integração em um sistema de recepção e como influencia e é influenciada pelos elementos que aí se encontram, além de evidenciar como a representação instrumentaliza a conduta, enquanto sistema de interpretação do mundo social. Em nosso estudo, concebemos que as objetivações estão ancoradas na concepção de que a universidade e a sociedade estabelecem um compromisso, onde é dever da universidade produzir conhecimentos que atendam às demandas sociais e formar profissionais capacitados para o mercado de trabalho. Os significados compartilhados também se ancoram na visão do educador formador e transformador social, compromissado com a formação de cidadãos críticos e autônomos, conhecedores de seu papel social. Tal concepção diz respeito à dimensão política do Ensino Superior, presente na fala dos docentes.

Acreditamos que cada elemento das Representações Sociais agregam as três componentes destacadas por Tajfel (1982), a cognitiva, a avaliativa e a emocional. No entanto, existem elementos que expressam mais uma determinada componente em detrimento de outra. Entre os elementos que enfatizam mais a componente cognitiva destacamos as Representações Sociais do quadrante referente ao termo indutor “Nós docentes”, pois, melhor representam o sentimento de pertença grupal. Como exemplares de componente avaliativa, destacamos os elementos “desvalorizados” ; “educador” entre outros Já os elementos que, para nós, enfatizam a componente emocional podem ser melhor representados pelas palavras “felizes” e “amigos”. Sendo que “Feliz” só aparece na dimensão “Eu”, já “amigos” esteve presente nas três dimensões, mas em zonas diferentes.

A ambivalência semântica da palavra “desvalorizados”, presente nas três estruturas

de Representações Sociais e que tanto nos chamou a atenção, pode ser compreendida considerando que em contextos intergrupais salientes são realizadas estratégias sociocognitivas que têm por objetivo final legitimar, nem que seja subjetivamente, o valor positivo da nossa identidade social (TAJFEL,1982). Para ele, tal fenômeno ocorre por exemplo, quando a identidade social é ameaçada por comparações desfavoráveis, como aquelas que se referem ao salário de outros profissionais que nem titulação possuem. A ambivalência semântica a qual nos referimos traz uma valoração ora negativa, ora positiva para a identidade social do referido grupo. Negativa por não serem reconhecidos e positiva por saberem que seu trabalho tem muito mais valor do que atribuem. Acreditamos que essa ambivalência irá se expressar a depender das relações intergrupais estabelecidas entre o endo e o exogrupo.

A motivação que leva o sujeito a “buscar” um auto-conceito positivo, é análoga à motivação que o leva a procurar uma identidade social também positiva. Para a TIS o valor da identidade social é sempre definido pela comparação social do estatuto do endogrupo com o estatuto de exogrupos relevantes. Desta feita, foi evidenciado que os significados compartilhados pelos docentes se ancoraram no estatuto social do docente intelectual, pesquisador e formador. Estes significados compartilhados estão presentes nas três dimensões analisadas.

A análise dos perfis curriculares dos docentes revelou que os docentes priorizam a atividade de pesquisa em detrimento ao ensino e extensão, além disso, a maioria deles teve experiência anterior em instituições privadas de Ensino Superior e ainda, são pertencentes aos centros recentemente inaugurados. Estas características curriculares sugerem que os docentes concebem o professor universitário como um pesquisador e intelectual e que, por isso, tem o compromisso de atender às demandas sociais relativas ao mercado e ao desenvolvimento social e tecnológico. Esta afirmação pôde ser confirmada a partir da análise da segunda etapa com os questionários de associação livre, onde as mesmas palavras se rearranjavam de acordo com a dimensão analisada (Eles, Nós ou Eu). Vimos também que, em virtude disso, eles ingressam no curso de formação do NUFOPE em busca de orientações sobre os fazeres específicos do docente universitário no contexto da universidade pública. Isto, ficou claro a partir da análise das entrevistas que nos mostrou que os ganhos obtidos com a experiência do curso vão além das expectativas da atualização e construção de novos saberes e fazeres, mas abrangem também a formação de vínculos e as trocas entre os pares.

Partindo do fato de que os sujeitos se identificam enquanto educadores, pesquisadores, formadores, e compromissados com a sociedade, não podemos dizer que a

identidade docente se restringe à concepção de professor mero transmissor do conhecimento a ser repassado para e reproduzido pelos alunos que é resultado do paradigma dominante (SANTOS, 1987). Assim, afirmamos que a identidade docente para os professores concluintes do curso de formação didático-pedagógica do NUFOPE/UFPE, está de acordo com o momento de transição paradigmática pontuado por Cunha (1998), no qual os docentes universitários são concebidos como facilitadores da construção do conhecimento por meio da interação com o aluno e com equipamentos sócio-culturais. Esta ruptura e transição de paradigmas provocou inquietações nos docentes e ocasionou movimentos de maior engajamento político e de busca por formações que atendessem às suas novas necessidades pedagógicas. O Docente se mostra mais comprometido com a reflexão e a crítica e com a função social da universidade. Para Ramos (2010), estes aspectos são reflexos de um contexto complexo que demanda uma reconceitualização da docência universitária e faz com que a própria universidade reveja os seus compromissos sociais e a sua missão.

Passemos à discussão dos temas gerais que embasam as contradições encontradas na análise dos dados construídos, foram eles relacionados ao gênero, profissão e valorização/reconhecimento.

6.4.1 Identidade docente e relações de gênero

Não são bem sucedidas todas as tentativas de ilustrar o caráter social de instâncias que parecem tão naturalizadas: o corpo, o sexo, as diferenças entre machos e fêmeas entre outras, (Butler, 2010) traz, de vez, a biologia para o campo do social, motivo pelo qual se tornou um dos principais nomes da atualidade nos estudos de gênero. Para a autora, o conceito de gênero cabe à legitimação de uma ordem compulsória, na medida em que seria um instrumento expresso principalmente pela cultura e pelo discurso que inscreve o sexo e as diferenças sexuais. Ela defende que *“O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado, tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos.”* (BUTTLER, 2010, p. 25). O principal embate de Butler foi com a premissa na qual se origina a distinção sexo/gênero: sexo é natural e gênero é construído. O que afirmou a autora foi que, *“nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino”* (BUTTLER, 2010, p. 26).

Considerando que as diferentes práticas e instituições sociais são constituídas pelos gêneros e também os constituem, somos capazes de inferir que tais instituições e práticas não apenas forjam os sujeitos como são elas mesmas, produzidas por representações de gênero,

étnicas, de classe, sexuais, entre outras. Dessa forma pensamos como se processam as relações de gênero na instituição da Universidade Pública?

As primeiras instituições educativas carregavam a influência das religiões e, portanto, eram não somente regidas, mas também constituídas por educadores homens, tendo como figura maior seus reitores que geralmente eram padres, sacerdotes, e no Brasil, principalmente os educadores da ordem dos jesuítas. Sendo assim, durante muito tempo a educação foi palco de uma atuação relegada a um ideal de masculinidade.

O processo educativo que se instala no princípio dos tempos modernos trouxe a figura do mestre exemplar, o professor modelo. Diferentemente dos mestres medievais, ele será responsável pela conduta de seus alunos. Para tal, não basta que o mestre tenha os saberes necessários à construção do conhecimento, mas que seja ele um modelo a ser seguido. Estes primeiros mestres, modelos de virtude e comportamento, tinham a docência como sacerdócio que combinava o exercício de uma paternidade, de magistratura, de apostolado. Essa miscelânea de identidades configurava a identidade docente daquela época.

Instituições Educacionais enquanto sociais, transformam-se historicamente, e os sujeitos que circulam nestes espaços se diversificam e diversificam as próprias instituições. Entre as mudanças que marcaram historicamente as instituições educacionais está a feminização da atividade docente. Após a revolução industrial, e baseada na ideia de que a mulher traz em sua essência um instinto cuidador, sendo a primeira referência educativa da criança, na figura de mãe, o gênero feminino passou a ter uma inserção cada vez maior no âmbito escolar e educacional. É evidente que na Educação Superior essa inserção se deu mais tardiamente, visto que há uma cultura de que pesquisa é atividade majoritariamente masculina. Noção ancorada na proporção de grandes cientistas pertencentes ao gênero masculino ao longo da história da evolução científica (Louro, 1997). Através desta configuração de gênero no âmbito educacional, podemos lançar mão de reflexões acerca das construções sociais e culturais do masculino e feminino, conforme orienta Butler (2010).

No Brasil do século XIX embora professores e professoras passassem a compartilhar da exigência de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas: são incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero (senhoras honestas" e "prudentes" ensinam meninas, homens ensinam meninos), tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequados a eles ou a elas), recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso seus estudantes, têm objetivos de formação diferentes e avaliam de formas distintas. Aos poucos crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à

educação dos filhos e filhas. Essa argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério — inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência (Louro, 1997). Essas concepções da sociedade nos revelam as estruturas sobre as quais se constroem as Representações Sociais da atividade docente no que tange às identidades e relações de gênero.

No âmbito da Universidade dentre as diversas formas de se estudar as relações entre ciência e gênero, uma delas é buscando evidenciar a participação das mulheres nas pesquisas científicas. Segundo Ferreira (2011), o quantitativo de mulheres pesquisadoras vem crescendo paulatinamente no meio acadêmico e permite o reforço de tais estudos. A autora destaca que no que tange à distribuição de mulheres docentes por área de conhecimento as últimas pesquisas revelam que as mulheres são maioria nas áreas das humanidades e da saúde, reforçando a concepção de figura cuidadora e mais propensa às questões mais humanas e menos físicas ou matemáticas, ciências exatas, que são mais preferidas pelos homens, reforçando as concepções de ciências brandas e duras, relacionadas aos perfis de personalidades histórica e culturalmente atribuídos aos gêneros.

Dentre os sessenta docentes que compuseram a amostra participante da primeira etapa de análise do nosso estudo 31 (50,6%) eram do gênero feminino e 29 (49,4%) eram do gênero masculino. Este dado nos mostra que há um equilíbrio entre o quantitativo de homens e mulheres na universidade. Se outrora a predominância masculina era bem mais evidente neste campo, hoje vemos que as mulheres estão buscando cada vez mais a inserção na academia.

Fazendo o levantamento por centro, identificamos que a maior concentração de docentes do gênero feminino (100%) foram o centro de ciências da saúde e o centro de educação. Já os centros com 100% de docentes do gênero masculino participantes do curso do NUFOPE foram o centro de tecnologia e geociências e o centro de filosofia e ciências humanas. Estes dados mostram que ainda perdura a preferência feminina por áreas que inspiram uma essência cuidadora socialmente atribuída às mulheres, e uma essência racionalista culturalmente associada ao masculino. Na primeira etapa de nosso estudo, os homens se disseram desvalorizados por conta dos baixos salários e fizeram comparações com os salários de outros profissionais com titulações menores. Já as mulheres foram as únicas que se disseram felizes na atividade docente. Isto corrobora antigos valores sociais de que homens são provedores e mulheres são emotivas.

Nas falas dos docentes participantes da segunda etapa de nosso estudo, notamos que o cuidado com a formação do outro é algo que preocupa os docentes independente do gênero.

Ou seja, professores e professoras trazem consigo, uns mais que outros evidentemente, uma preocupação cuidadosa com a formação de seus alunos, com o sujeito e cidadão, independente da área de atuação dele.

Outro ponto a ser considerado é que tanto homens quanto as mulheres hoje estão preocupados em ser os exemplos para seus alunos, seja no âmbito moral no que tange à formação do cidadão crítico, seja no profissional, relativo à competência para o trabalho, a profissão na qual estão se formando. O que corrobora a noção de mestre exemplar herdada desde a época dos jesuítas e das primeiras instituições educacionais brasileiras, conforme apontou Louro (1997).

Embora as mulheres se predominem nas áreas de humanidades e saúde, conforme apontou a pesquisa de Ferreira (2011), elas vêm se inserindo também nas ciências exatas. Em nossa amostra encontramos mulheres nas áreas das engenharias, ainda em pequena quantidade, mas com certeza quebrando os paradigmas culturais de gênero e ajudando a reconfigurar as identidades docentes.

Com isso, afirmamos que as Representações Sociais de professores e professoras dizem desses sujeitos, delineiam seus modos e traços, seus contornos, caracterizam suas práticas, nos permitindo identificar se tal sujeito pertence ou não a este grupo, sendo assim elas tem caráter de marcação de um lugar e de um fazer do grupo, que confere a ele sua própria identidade grupal. Nesse sentido as Representações Sociais, tal como foi estudado por Deschamps e Moliner (2009), funcionam como produtos, marcadores e reguladores identitários.

Na medida em que alinham-se determinadas características ao longo do tempo, nos utilizamos de alguns recursos para falarmos de professores e professoras, enquanto objeto de Representações Sociais. Tais representações não são meramente modos de falar que refletem as práticas docentes, elas são descrições que os constituem e os produzem, os definem enquanto grupo. Não nos cabe, indagar se as Representações Sociais correspondem ou não à “realidade”, mas de perguntarmos como estas representações produzem sentido e quais seus efeitos sobre os sujeitos.

6.4.2 Implicações do tempo de docência para a identidade docente

Na nossa amostra de sessenta docentes, quarenta deles, ou seja mais da metade, apresenta de um a dez anos de experiência na atividade docente, são professores recém iniciados em tal atividade. Esta característica de nossa amostra aponta para a atividade

docente enquanto possibilidade primeira de ingresso na atividade de trabalho. Visto que alguns dos participantes declararam que o ingresso na docência se deu de forma circunstancial e não almejada previamente, concluímos que nestes, a construção da identidade docente se deu mais tardiamente.

Em virtude disso, podemos então pensar que particularidades teriam estes sujeitos, que consequências o tempo de experiência anterior traz para a construção da Identidade Docente, pois de acordo com Nóvoa (1995) as histórias que os sujeitos passam ao longo da vida influenciam o modo como vivenciam e se veem na atividade docente. Para ele a formação docente é dada antes mesmo do ingresso na profissão, através de valores e experiências adquiridas ao longo da vida, podemos dizer que a construção da identidade docente também segue essa premissa, pois se dá através de saberes e de adesão a determinados valores.

Em nosso estudo, os docentes com maior experiência revelaram-se mais insatisfeitos e enfatizaram a desvalorização profissional e falta de reconhecimento. Eles costumam trazer em suas falas relações com outras profissões e experiências profissionais já vivenciadas. Além disso, argumentam a desvalorização profissional através da comparação salarial em detrimento da titulação de outros profissionais. Demostram-se mais insatisfeitos e descontentes com a profissão e se identificam como desvalorizados. No entanto, quando do alto de seus longos anos de atividade docente, são capazes de falar com entusiasmo das conquistas de seus alunos, revelam-se gratificados e recompensados com a sensação de terem contribuído positivamente para a formação de outros cidadãos e profissionais. É por meio da identidade docente de “formadores”, aliada à atividade de pesquisa que eles encontram maior satisfação.

Já os docentes recém contratados em geral, apontaram mais fortemente para o desejo de transformação, reconfiguração da atividade docente, de acordo com o paradigma da construção do conhecimento. Eles revelaram um desejo de transformação das ações, ainda que com reclamações e insatisfações, estes docentes apontaram muito mais aspectos positivos da profissão, do que aspectos negativos. O curioso é que a maioria deles não desejavam atuar na docência, mas uma vez ingressando em tal atividade, apaixonam-se por ela de tal maneira que se engajam na luta por melhorias e transformações da atividade docente. Eles se identificam mais facilmente como visionários, transformadores e formadores de uma sociedade mais crítica e engajada politicamente.

Dito isso, o tempo de docência parece contribuir para uma resignação docente no que se refere à aceitação de uma condição de desvalorização profissional. Por outro lado, ele nos

mostra um momento de mudança de paradigmas, reflexão sobre novas práticas e novas possibilidades de intervenção e até mesmo de uma nova identidade docente. Nossos achados permite que concordemos com Nóvoa (1995) quando caracterizou a atividade docente enquanto um lugar marcado por lutas e conflitos onde há processos identitários que enfatizam a dinâmica da maneira de ser de cada sujeito.

6.4.3 Docência: valor e reconhecimento

Vimos que os docentes com maior tempo de experiência identificam-se com maior frequência enquanto desvalorizados, e isto nos revela uma ambiguidade semântica visto que fala de uma identificação também positiva no que tange à falta de reconhecimento de um lugar que tem de fato grande valor. Isto traz consequências para a construção da identidade docente, a partir do momento em que o sujeito se percebe menor ao olhar do outro significativo. Além disso, conforme Deschamps e Moliner (2009), as representações do objeto social pode vir a justificar o valor que os sujeitos atribuem a eles mesmos, e assim sendo são qualificadas como Representações Justificadoras.

Os dados nos mostraram também que a atividade docente não é, na maioria dos casos, caracterizada apenas pela atividade de ensino, que é obrigatória. Ao contrário o número de professores que registraram que se dedicam exclusivamente ao ensino foi pouco expressivo, foi pequena a quantidade de professores que mencionaram a atividade de ensino. Sabemos que tal atividade é obrigatória para os professores da UFPE, incluindo o seu reitor, por isso, acreditamos que a grande maioria dos docentes da UFPE não alimenta o banco de dados de seus currículos *lattes* como deveria, esquecendo-se de incluir determinadas atividades, até mesmo aquelas que lhes são obrigatórias.

Na fala dos docentes foi unânime a importância atribuída à atividade de pesquisa que revela-se assim como a atividade de maior valor social para eles. Alto foi o índice de professores que praticam a atividade de pesquisa, demonstra que esta atividade se consolida de fato como o base da atividade docente e de alto valor para a comunidade acadêmica e até mesmo para a sociedade em geral, o que nos leva a crer, de acordo com Cunha (1998), que a pesquisa está mesmo presente no cotidiano dos professores da UFPE. Segundo a autora, os docentes universitários, enquanto categoria profissional, passam por uma transição de paradigmas. Se antes o ensino arcaico e tradicional enfatizava a reprodução de um conhecimento pronto e acabado (paradigma dominante), nos dias de hoje, é cada vez mais presente, uma prática docente pautada na reflexão crítica, na construção do conhecimento

provisório e questionável (paradigma emergente) (SANTOS, 1987). Diante disto, questionamos a função social da universidade, visto que a mesma parece fomentar uma cultura de produção, tomando por finalidade as pesquisas enquanto base para produção de conhecimentos que atendam às demandas do mundo do trabalho e do desenvolvimento industrial, em detrimento da formação de professores e de cidadãos.

Revela-se, ainda, um número pequeno de docentes envolvidos com a atividade de gestão. Diante disso, cogitamos o que estaria por trás desse aparente desinteresse por tal atividade, que parece ser uma forma de manutenção da autonomia da universidade, uma vez que é exercida pelos docentes e seus próprios pares e que, muitas vezes se colocam neste lugar não por desejo próprio, segundo eles, mas pela rejeição dos demais docentes. A extensão, por sua vez, se expressa muito pouco, mas sempre atrelada à outra atividade, principalmente à atividade de pesquisa. Parece haver em torno da extensão um movimento de valorização por parte daqueles que priorizam a relação universidade/comunidade, e de desvalorização por parte daqueles que são adeptos da cultura de produção, que exige alto índice de publicações.

Com isto queremos dizer que, ao falarem de valor e reconhecimento profissional, os docentes apontam como fatores primordiais não apenas o compromisso com a formação de cidadãos e novos profissionais para o mercado de trabalho, mas também e muito fortemente para uma necessidade de atender às exigências de um perfil docente traçado pelas instâncias avaliadoras no âmbito da comunidade acadêmica. Tais instâncias regulam e controlam a atividade e principalmente a produção docente, pois estabelecem regras para conceder financiamento de pesquisas que faz o docente ter que se adequar para atender a tais exigências. Essa exigências são muitas vezes relativas à quantidade de publicação em revistas de maior prestígio acadêmico e de titulação cada vez mais altas. Não é a toa que muitos docentes se identificam como pesquisadores em potencial, e revelaram que entram para a universidade com a ideia de docência é pesquisa e se decepcionam quando acabam por ter que realizar outras atividades que configuram a profissionalidade docente no âmbito da universidade.

Os docentes apontaram uma identidade profissional que traz a noção de docência enquanto ofício através do termo “trabalhadores” encontrado no núcleo central das Representações Sociais, esse termo implica ter um conjunto de deveres institucionais a cumprir, como carga horária por exemplo. No âmbito da profissionalidade eles reconheceram que há um conjunto de requisitos necessários à atividade docente que não passa só pelo dom, mas diz de competências específicas e então apontaram como competente aquele professor que não somente media a construção de conhecimento, mas que serve de exemplo para seus alunos sendo assim por eles reconhecidos como bons professores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo vem fomentar o conjunto de pesquisas acerca da docência no Ensino Superior que ainda é escasso dada a relevância do campo em questão. Neste sentido, acreditamos que este trabalho servirá para subsidiar o debate acerca da identidade docente no contexto de reconceitualização da docência universitária e da transição paradigmática que vive o Ensino Superior.

Vimos, através do banco de dados da ANPEd que a discussão acerca da docência no Ensino Superior é recente, pois foram encontrados poucos trabalhos tratando do tema. Estes trabalhos subsidiaram nossa discussão e compreensão acerca de nossos objeto e campo de pesquisa. Seus achados apontaram análises e aspectos comuns com os nossos achados. A seguir estão elencados alguns destes pontos em comum.

Analisando a trajetória docente dos nossos sujeitos foi possível encontrar pontos de coerência com os ciclos da vida profissional docente descritos por Isaia, Bolzan e Giordani (2008), principalmente referentes aos segundo e terceiro ciclos, *a entrada efetiva no magistério superior e a marca da pós-graduação na docência superior*. Esta entrada efetiva muitas vezes se dá pela pressa do recém-formado em ingressar numa atividade profissional rentável. Com isso, os sujeitos terminam por ingressar na docência sem nenhuma experiência profissional anterior. Após a graduação, os mesmos buscam a formação do mestrado e doutorado, com isso vão se mantendo com as bolsas e garantindo os pré-requisitos para ingressar na atividade docente, daí a marca da pós-graduação na docência superior.

Os discursos dos entrevistados em nosso estudo corroboram com os três eixos dos movimentos construtivos feita por Maciel, Isaia e Bolzan (2009) no tangente às Experiências significativas do professor como pessoa e profissional em formação permanente, meios e estratégias que permitiram o ingresso e credenciaram o docente para atuar no ensino superior e às Experiências significativas na trajetória docente nos ambientes acadêmicos. Os sujeitos colocaram estes três eixos como verdadeiros pilares para a garantia da competência docente. Estes eixos revelam os processos de objetivação e ancoragem da formação de Representações Sociais da docência universitária. É como se, ancorados na concepção de que a formação do docente universitário é dinâmica e específica, objetivam suas ações com tais estratégias.

Os achados da pesquisa de Laudares (2010) mostrou os perfis de professores com os quais os docentes se identificam. O autor identificou três perfis de docentes: Prático ou artesanal, técnico ou academicista, hermenêutico ou reflexivo. Destes, o mais destacado em nosso estudo foi o hermenêutico ou reflexivo, ou seja, aquele perfil de docente que possui

uma visão ampliada da docência e do ensino pautada na reflexão crítica. No entanto, também se expressaram comportamentos relativos ao perfil prático artesanal, naqueles relatos que preconizaram a prática como dom, sacerdócio, um lugar de formação. Já os professores que trouxeram o conceito de conhecimento de caráter tecnológico, se identificam com o perfil técnico ou academicista.

No contexto dos processos formativos da docência na universidade, o estudo de Rocha e Aguiar (2012) revelou consonância com os resultados por nós construídos ao evidenciar que, mesmo não tendo uma formação específica para lecionar na universidade, os professores constroem suas aulas de modo a promoverem aprendizagens, no entanto, os processos formativos se fundamentam numa prática docente orientada para a experiência. Estes processos revelaram lacunas na formação docente, principalmente no que tange ao lidar com a formação de outros professores. Talvez pela falta de experiência em suas áreas específicas. Os professores reconhecem que há um saber-fazer que é específico da docência e com o qual só têm contato após ingresso na prática docente, mesmo aqueles que tiveram formação nos cursos de licenciatura. Eles reconhecem que é preciso aprenderem a ser professor universitário principalmente diante da diversidade que compõem a docência atualmente, com seus conflitos e desafios.

As questões levantadas no decorrer de nosso estudo revelam nossas dúvidas e nosso olhar para os aspectos envolvidos na dinâmica da construção da identidade docente no contexto da universidade. Consideramos que as reflexões por nós desenvolvidas mostram que a inovação do nosso trabalho se dá pelo estudo tridimensional (“Eles”, “Nós” e “Eu”) das Representações Sociais da docência e da identidade docente para professores universitários no contexto da formação didático-pedagógica. Nossos achados revelaram que, os sentidos da docência e da própria identidade docente, mudam estruturalmente de uma dimensão para outra em virtude dos arranjos tomados pelas palavras. Uma palavra que na dimensão “Eles” integrou a primeira periferia, passa para o núcleo central na dimensão “Nós”, por exemplo a palavra “trabalhadores”. Esta análise permitiu uma visão aprofundada e complexa das nuances das representações identitárias nas três dimensões, que revelaram os sentidos compartilhados de professores pesquisadores, educadores e comprometidos, ancorados fundamentalmente na função social do docente universitário e seu compromisso com a formação de novos profissionais para servir à sociedade. Na dimensão pessoal da identidade docente, os sujeitos deram ênfase à satisfação “solitária” que a docência lhes proporciona. Tais Representações demarcam um lugar específico para este grupo, assim sendo, caracterizaram-se como diferenciadoras e quando instrumentalizam este lugar, suas

especificidades no fazer, se caracterizaram como Representações Instrumentalizadas (Deschamps e Moliner, 2009).

A partir das análises tendo a TRS como abordagem teórico-metodológica foi possível abordar a dinamicidade do mundo social a partir de um quadro de referências comum e das especificidade dos grupos. Pela necessidade de compreensão do entorno social as RS's da identidade docente e da docência nos serviram como meios comunicadores das relações estabelecidas entre o grupo de docentes e a docência universitária enquanto objeto social. Nesse sentido, nosso estudo reforça a importância e o avanço da TRS nas pesquisas de âmbito educacional, mais especificamente na concepção do docente como alguém que produz conhecimentos e saberes, o que nos possibilita a compreensão dos processos simbólicos subjacentes à profissionalidade docente através das Representações Sociais.

Percebemos o curso de atualização didático-pedagógica do NUFOPE promove um espaço de reflexão sobre as várias facetas da docência na universidade, os conflitos vividos pelos professores, que juntos discutem possibilidades e constroem novos rumos. Além disso, a convivência dos docentes em encontros quinzenais onde compartilham suas inquietações e conquistas possibilita a construção dos vínculos afetivos tão fragilizados na universidade, muitas vezes por conta da cultura de produção que permeia o ambiente acadêmico. Neste contexto, acreditamos que este estudo se faz relevante para a compreensão da construção da identidade docente universitária na dimensão pedagógica e relacional. Acreditamos também que nossa pesquisa contribui para embasar novas experiências de investigação acerca da identidade docente e da formação continuada no âmbito da universidade.

Consideramos na interpretação dos achados deste estudo que os docentes se ancoram na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, e na docência como atividade coletiva e estimuladora de reflexões. Vimos neste tripé nuances e sentidos compartilhados em relação às questões de gênero, tempo de docência e área de conhecimento, que os docentes, mesmo com variações nestes aspectos, se identificaram enquanto coletivo, como formadores, intelectuais, comprometidos.

No que tange à forma como a sociedade vê o docentes, nossos participantes objetivaram suas Representações por meio de reflexões sobre a postura do docente dentro e fora da sala de aula e da busca por vínculos afetivos na relação professor-aluno, ancorados na concepção de um professor formador comprometido com o retorno do conhecimento produzido na universidade para a sociedade e na necessidade de atender às expectativas do discente.

No tocante às relações de gênero, observamos ainda a existência de velhos valores

sociais relativos ao fazer do homem e da mulher. No entanto, nossa pesquisa mostrou que mulheres e homens têm o mesmo prestígio e papel na docência universitária, salvo as diferenças de áreas de atuação, visto que os primeiros ainda são maioria nas áreas das ciências duras, já as segundas predominam ainda nas ciências humanas e da saúde, bem como na educação. Curioso foi evidenciar que apenas mulheres se identificaram “felizes” na atividade docente, enquanto os homens se mostraram mais preocupados com a desvalorização salarial.

Muitas foram as inquietações trazidas pelos docentes, nem todas foram exploradas com a atenção necessária em virtude do foco dado ao nosso objeto de estudo. As respostas dadas à nossa questão norteadora são apenas o estopim para a compreensão do tema docência universitária, pois ele é dinâmico e contextual. Sendo assim, vislumbramos possibilidades de novos estudos que possam nos apontar as Representações Sociais da identidade docente e suas relações com a docência universitária para os demais professores da UFPE, para os docentes das instituições privadas ou mesmo que possam revelar o que acontece com os vínculos afetivos construídos pelos docentes após a conclusão do curso do NUFOPE. No mais, esclarecemos que nossa pretensão não foi de apresentar conclusões, visto que o conhecimento é dinâmico e contínuo e, por isso, está por se construir. Assim, nossos achados, como todo o produto final de análise de uma pesquisa, possuem caráter de incompletude.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J-C. La recherche du noyau central et de la zone muette des representations sociales. Em: J-C. Abric (org.) **Méthodes d'études des représentations sociales**. Eres: Ramonville Saint-Agne. Traduzido por Maria de Fatima Souza Santos para uso em pesquisa. 2003
- ABRIC, J. C. L'organisation interne des representations sociales: systeme central et systeme peripherique. In: _____. Structures et transformations des representations sociales. Lausanne: Delachaux et Niestle. Traduzido por Maria de Fatima de Souza Santos para uso de pesquisa. 1994.
- ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das Representações Sociais In: MOREIRA, A e OLIVEIRA, D. (orgs). **Estudos interdisciplinares de Representação Social** AB editora, 2000.
- AGUIAR, M.C. Implicacoes da formacao continuada para a construcao da identidade profissional. In: **Psicologia da Educação**, Sao Paulo, nº 23, p. 155-173. 2º semestre de 2006.
- ALMEIDA, A **Pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico metodológicos**. Ser Social, v. 9, n. 1, p. 129-158, 2001.
- ALMEIDA, A e DOISE, W. Estudos experimentais das Representações Sociais. In: ALMEIDA, A e JODELET, D. (orgs). **Representações Sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009.
- ALVES-MAZZOTI, A. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. 1994.
- ALVES-MAZZOTI, A. Contribuições da teoria das representações sociais para a pesquisa sobre o trabalho docente. In: V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. Brasilia, 2007. **Anais**. Disponível em: <<http://www.gosites.com.br/vjirs/>> Acesso em: 10 nov. 2007
- BARBOSA, M. Racionalidades e papel do educador: perspectiva simples e abordagem complexa. Minho: Universidade do Minho. 1998.
- BARDIN, L., **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. São Paulo: edições 70. 2004
- BAZILI, C. et. al. O movimento da Teoria dos Papeis In: Bazili, C. et. al. **Interacionismo simbólico e Teoria dos Papéis: Uma aproximação para a Psicologia Social**. Sao Paulo: EDUC, 1998
- BAZZO, V.L.. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. Vera Lucia Bazzo; Orientadora Merion Campos Bordas, co-orientadora Leda Scheibe. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, programa de pós-graduação em educação, 265f. 2007

BERGER, I. P. E LUCKMANN, T. **A construção social da realidade** Petropolis: Vozes, 4 ed. 1973

BLANCHET, A. e GOTMAN, A.. L'enquete et les methodes. In: SINGLY, F. **L'enquête et les methodes: l'entretien**. Paris: Editions Nathan. Texto traduzido por Greice Menezes para uso didático. 1992.

BUTTNER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª ed, 2010

CHAUI, M. A universidade em ruínas In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petropolis, RJ: Vozes,1999.

CHAMON, E. **Formação e (Re)Construção identitária: Representação social do ser professor**. Brasília, DF: V Jornada internacional e III conferencia brasileira sobre Representações Sociais, 2007.

CORDEIRO, T. A formação pedagógico-profissional do professor universitário segundo a voz do próprio professor: subsídios para um programa de formação continuada na UFPE. In: CORDEIRO, T. E MELO, M. **Formação pedagógica e docência do professor universitário: um debate em construção**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.

CORDEIRO. Et al. Projeto de pesquisa do NUFOPE. "Profissionalidade Docente na Do(a) Professor(a) Universitário(a)" Recife, maio de 2010.

CORREIA, J.A. **Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo de produção social da identidade profissional dos professores**. Inovação, 4 (1), pp.149-165.

CRUZ, F. **Expressões e significados da exclusão escolar: representações sociais de professores e alunos sobre o fracasso em matemática**. Recife: o autor, 2006. 364 folhas. Tese (doutorado). UPFE. Centro de Educação, 2006.

CRUZ, F. e AGUIAR, M.C. **Trajetórias na Identidade Profissional Docente: Aproximações Teóricas**. Psicologia da Educação. São Paulo, 33, 2º sem. de 2011, pp. 7-28

COELHO, I. M. Universidade e Formação de Professores. In: GUIMARAES, V. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CUNHA, M.I. **Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação**. Educação Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004

CUNHA, M.I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM editora. 1ª edição, 1998.

CUNHA, L.A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes, E.M.T. Et al, **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

DESCHAMPS, J C.; Moliner, P. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUBAR, C. **A socialização: construção de identidades pessoais e profissionais**. / Claude Dubar; tradução Andrea Stahel M. da Silva – Sao Paulo: Martins Fontes. 2005.

FARR, R. Representações Sociais: a teoria e sua historia. *In*: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (org.) **Textos em representações sociais**. Petropolis: Vozes, 1995.

FAVERO, M.L. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n.121, p. 169-186, jan./abr. 2004.

FRANCO, M. E. D. P.; GENTIL, H. Identidade do professor de ensino superior: questões no entrecruzar de caminhos. *In*: FRANCO, M. E. D. P e KRAHE, E. D. (orgs) **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: Serie RIES/PRONEX Edipucs, vol.1, 2007. 39-58.

FRASER, M. & GONDIM, S. **Da fala do outro ao contexto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Paideia, 14 (28), 139 -152. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Sao Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALINKIN, A.L. E ZAULI, A Identidade Social e Alteridade. *IN*: **Psicologia Social: Principais Temas e Vertentes**. TORRES, C. E NEIVA, E. (Orgs.). Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 253-261.

GATTI, B. A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios *In*: **Psicologia da Educação**. São Paulo, n.16, p. 73-82, 2003.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Lilian Ulup (trad.). Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

GIMENO SACRISTAN, J. Consciência e acção sobre a pratica como libertação profissional dos professores. *In*: NOVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar; 1988.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.) **Textos em representações sociais**. Petropolis: Vozes, 1995.

HUBERMAN, M. La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession. Paris/Neuchatel: Delachaux et Niestle, 1989.

ISAIA, S. BOLZAN, D. e GIORDANI, E. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. Reunião Anual da ANPEd, 30, 2008,

Caxambu – MG. **Anais Eletrônicos ...** Caxambu-MG: ANPEd, 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 30 de maio de 2013.

ISAIA, S. MACIEL, A e BOLZAN, D. Educação superior: A entrada na docência universitária. REUNIAO ANUAL DA ANPEd, 32, 2010, Caxambu-MG. **Anais Eletrônicos...** Caxambu-MG: ANPEd, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 30 de maio de 2013.

JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial In: ARRUDA, A (org) **Representando a alteridade**, Petrópolis: Vozes. 1998.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____ (org.). **As representações sociais**. Lilian Ulup (trad). Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

LAGACHE, D. Prefacio. In: MOSCOVICI, S. **As representações sociais da psicanálise**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

LAUDARES, J.B. A descoberta da docência por engenheiros-professores e suas representações. REUNIAO ANUAL DA ANPEd, 32, 2010, Caxambu-MG. **Anais Eletrônicos...** Caxambu-MG: ANPEd, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 30 de maio de 2013.

LIBANEO, J. O professor e a construção da sua identidade profissional. IN: _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.p. 62-71.

MACIEL, A ISAIA, S. BOLZAN, D. Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. REUNIAO ANUAL DA ANPEd, 31, 2009, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu-MG, ANPEd, 2009. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>> Acessado em: 30 de maio de 2013

MACHADO, L. B. A produção do conhecimento em representações sociais e educação: o caso do ano 2005. In: V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. Brasília, 2007. **Anais**. Disponível em: <http://www.gosites.com.br/vjirs/> Acesso em: 10 nov. 2007.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais de professores sobre a própria profissão: a busca de sentidos. In: **Anais**. 23ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu-MG, 2000, v CD

MARKOVA, I. Representações Sociais: velhas e novas In: MARKOVA, I. **Dialogicidade e Representações Sociais: a dinâmica da mente**. Tradução de Helio Magri Filho. Petrópolis, vozes. 2006.

MARTINS, C.B. **O Ensino Superior Brasileiro nos Anos 90**. São Paulo Perspec. Vol 14, nº 1: São Paulo, Jan./Mar. 2000 capturado em 19/10/2012. <http://dx.da.org/101590/50102-88392000000100006>.

MELO, M e CORDEIRO, T. Formação continuada: uma construção epistemológica e pedagógica da e na prática docente universitária no contexto da UFPE In: MELO, M e CORDEIRO, T (orgs) **Formação pedagógica e docência do professor universitário : um debate em construção**; Recife: Editora universitária da UFPE, 2008.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (orgs.). Educação e representação social; tendências de pesquisas na área – período de 2000 a 2003. In: _____ **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. Sao Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MOURA, E. Esgotamento Profissional (burnout) ou o sofrimento psíquico no trabalho: O caso dos professores da rede de ensino particular. In: SARRIERA, J.C. (coord) **Psicologia comunitária estudos atuais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2000.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In: MOSCOVICI, S.; DUVEEN, G. (orgs.) **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes. 2003. p. 29-214.

MOSCOVICI, S. **As representações sociais da psicanálise**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

NOBREGA, S.M. Sobre a Teoria das Representações Sociais In: MOREIRA, A **Representações Sociais: Teoria e prática** João Pessoa: editora Universitaria; 2001.

NOVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NOVOA, Antonio. (org.) **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. Representações Sociais e sociedade: a contribuição de Serge Moscovici In: **Revista brasileira de ciências sociais** – Sao Paulo. vol. 19 Nº 55. Junho de 2004. 180-185. acessado no word wide web http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000200014 em 25 de marco de 2012.

OLIVEIRA, C. e GOMES, A **O conceito de identidade profissional em professores**. Seminário internacional de educação – teoria e políticas. São Paulo, 11/2003.

OLIVEIRA, Z. Et al. **Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, D. Et all Analise das Evocações Livres: uma técnica de análise estrutural das Representações Sociais. In: **Perspectivas Teórico-metodológicas em Representações Sociais**. Nóbrega, S. (Org.), João Pessoa: UFPB/ editora Universitaria, 2005.

OLIVEN, A. **A parquialização do Ensino Superior: classe media e sistema educacional no Brasil**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1990.

PAIVA, G. **Identidade psicossocial e pessoa como questão contemporânea**. Psico, V.38 Nº 1, pp. 77-84. jan./abr. 2007.

PIMENTA, S. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: **Nuances** – Vol. III – Setembro de 1997. 5-14.

PIMENTA, S. Formação de professores: identidades e saberes da docência. IN: _____. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PIMENTA, S. E ANASTASIOU, L. Didática e construção da identidade de professores no Ensino Superior. In: PIMENTA, S. E ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação) – 5. ed.

POWACZUK, A e BOLZAN, D. Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária. REUNIAO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu-MG, ANPEd, 2011. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>> Acessado em: 30 de maio de 2013.

RAMOS, K. **Pedagogia Universitária: um olhar sobre um movimento de institucionalização de Ações de actualização pedagógico-didáctica como espaço de Reflexão sobre a profissionalidade docente universitária**. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal. 2010.

RIBEIRO JUNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de Direito**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ROCHA, A e AGUIAR, M.C. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu-MG, ANPEd, 2012. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>> Acessado em: 30 de maio de 2013

ROLDÃO, M.C. **Profissionalidade docente em análise: especificidade dos ensino superior e não superior**. Nuances: estudos sobre educação, ano 11, n.12, p. 105-126, jan./dez. 2005.

SA, C.P. (1998) **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**, Rio de Janeiro: EdUERJ.

SALES, M. Representações Sociais de docência no ensino superior: o olhar dos licenciandos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu-MG, ANPEd, 2012. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>> Acessado em: 30 de maio de 2013.

SANTOS, B. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2010. - (Coleção questões da nossa época; v. 11) 3.ed.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1987.

SANTOS, M. F. . A teoria das representações sociais. In: M. F. S. Santos e L. M. Almeida. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife, EDUFPE/EDUFAL. pp. 13-38. 2005

SELARO, L. **Educação e modernidade em Pernambuco: Inovações no Ensino público**. Leda Rejane Accioly Selaro. Orientador: Dr. Antonio Jorge Siqueira. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em História: Universidade Federal de Pernambuco: Recife. Dezembro de 2000.

SCHUCH, D. Et al. **O uso de Instrumentos teórico metodológicos da Representação**

Social na pesquisa em educação ambiental. Anais EDUCERE: PUC. 2008. Acessado no word wide web http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/678_425.pdf em 15/04/2013.

SERODIO, R. **Reação ao desvio nos grupos e homogeneidade normativa: efeitos de categorização social e da uniformidade de grupo** (Dissertação de Mestrado) Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. 1999.

SOL, V. **A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e de duas professoras em formação.** 2004. 118f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

TAJFEL, H. **Grupos Humanos e Categorias Sociais. Estudos em psicologia social.** Volumes 1 e 2. Lisboa: Livros Horizonte. 1982.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, 2000.

TRINDADE, Z.; SANTOS, M.F.; ALMEIDA, A. **Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos** In: TRINDADE, Z.; SANTOS, M.F.; ALMEIDA, A **Teoria das Representações Sociais: 50 anos;** Brasília; 2011.

TURNER, J. C. Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In E. J. Lawler (Org.). **Advances in group processes.** (Vol. 2). Greenwich, CT: JAI Press. 1985.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins, 1993.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo,** v. 8, 75-84. 2003.

ZAVALLONI, M. Identite Sociale et eco-egologie: Vers une science empirique de la subjectivite. IN: **Identités collectives et changements sociaux.** Colloque international, Toulouse: septembre, 1979.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Departamento de Psicologia
Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 9º andar.
Cidade Universitária, Recife, PE 50.670-901.
Fone: (081) 2271-8730 Fax: (081) 2271-8270

Prezado Sr. (a),

Venho solicitar sua colaboração para a realização da pesquisa de mestrado até então intitulada: “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE DOCENTE: SENTIDOS COMPARTILHADOS POR PROFESSORES DE UNIVERSIDADE PÚBLICA”, permitindo a construção na Universidade Federal de Pernambuco.

A pesquisa objetiva **compreender os sentidos compartilhados acerca da Identidade Docente pelos professores participantes de um curso de atualização no contexto da universidade pública**. Os resultados do presente estudo poderá nos fornecer subsídios para embasar projetos de formação continuada para docentes universitários.

Será realizado um levantamento do perfil profissional através da análise dos currículos lattes na primeira fase de construção dos dados; Entrevistas acerca do conceito de identidade docente na segunda fase e a aplicação de um questionário de associação livre na terceira fase. As falas serão gravadas sob autorização e transcritas posteriormente, para efeitos de análise, com a garantia de que apenas a pesquisadora e a orientadora terão acesso à íntegra das transcrições.

Sua participação é voluntária e está formalizada por meio da assinatura deste termo em duas vias, sendo uma retida por mim e a outra pelo(a) informante da pesquisa. Poderá deixar de participar a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo à vossa pessoa. Comprometo-me também a prestar qualquer tipo de elucidação sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, antes do seu início e durante seu desenvolvimento.

Vale ressaltar que todos os dados serão confidenciais e utilizados apenas para finalidade científica; ficando garantido o sigilo, a identidade e a privacidade do informante da pesquisa.

Informamos que na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ou atividades cotidianas do grupo. Encaminharemos os resultados da pesquisa aos participantes caso desejem.

Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição bioética para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Agradeço antecipadamente,

Pesquisadora responsável: Cybelle Santos de Souza
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFPE
Telefone para contato: (81) 3449 6358 /8832 4167

APÊNDICE B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO**AUTORIZAÇÃO**

Após ter lido e discutido com a pesquisadora os termos contidos neste consentimento esclarecido, concordo em participar como informante, colaborando, desta forma, com a pesquisa. **A assinatura desse consentimento não inviabiliza nenhum dos meus direitos legais.**

Recife/PE, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Informante

Assinatura do Pesquisador

Testemunha 01

Testemunha 02

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE**QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE**

Gênero: _____
Idade: _____
Tempo de docência: _____
Centro: _____
Área: _____

Instrução: Complete a sentença com as quatro (4) primeiras palavras que lhe vêm à mente. Em seguida, coloque essas palavras em ordem decrescente de importância (da mais importante para a menos importante), fazendo uma hierarquização.

1ª sentença:

Eles docentes universitários são: _____, _____,
_____, _____.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

Instrução: Complete a sentença com as quatro (4) primeiras palavras que lhe vêm à mente. Em seguida, coloque essas palavras em ordem decrescente de importância (da mais importante para a menos importante), fazendo uma hierarquização.

2ª sentença:

Nós docentes universitários somos: _____, _____,
_____, _____.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

Instrução: Complete a sentença com as quatro (4) primeiras palavras que lhe vêm à mente. Em seguida, coloque essas palavras em ordem decrescente de importância (da mais importante para a menos importante), fazendo uma hierarquização.

3ª sentença:

Eu docente universitário sou: _____, _____,
_____, _____.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

CENTRO: _____

IDADE: _____

GÊNERO: _____

TEMPO DE DOCÊNCIA: _____

TEMPO DE DOCÊNCIA NA UFPE: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

- Na sua concepção o que é ser docente universitário?
- Como tornou-se docente universitário?
- Como você organiza sua docência na universidade?
- Como sua formação contribui para sua prática de ensino?
- Quais as experiências na sua formação você destaca como relevantes para sua prática de ensino?

APÊNDICE E – QUADRO DE FREQUÊNCIA DAS PALAVRAS POR TERMO INDUTOR

QUADRO DE FREQUÊNCIA DAS PALAVRAS POR TERMO INDUTOR

PALAVRA	FREQ. T1	PALAVRA	FREQ. T2	PALAVRA	FREQ. T3
Estudiosos	11	pesquisadores	11	comprometido	11
Educadores	10	comprometidos	11	pesquisador	10
Pesquisadores	10	dedicados	11	estudioso	9
Responsáveis	9	formadores	10	dedicado	9
Comprometidos	9	estudiosos	9	responsável	9
Competentes	8	responsáveis	8	educador	8
Vaidosos	8	educadores	7	formador	7
Trabalhadores	7	competentes	7	trabalhador	5
Individualistas	7	ocupados	7	preocupado	5
Preparados	6	preparados	7	humano	4
Orientadores	6	esforçados	6	professor	4
Dedicados	6	preocupados	5	questionador	4
Formadores	5	sobrecarregados	5	organizado	4
Preocupados	4	trabalhadores	5	ocupado	4
Esforçados	4	desvalorizados	4	criativo	4
Inteligentes	4	vaidosos	4	competente	4
Ativos	4	orientadores	4	exigente	3
Desvalorizados	4	importantes	3	esforçado	3
Professores	3	criativos	3	capaz	3
Prepotentes	3	incentivadores	2	orientador	3
Sobrecarregados	3	batalhadores	2	participativo	3
Criativos	3	exigentes	2	interessado	3
Capazes	2	capazes	2	disciplinado	3
Exigentes	2	individualistas	2	estressado	3
Intelectuais	2	inteligentes	2	preparado	3
Extensão	2	interessados	2	comunicativo	2
Participativos	2	cientistas	2	realizado	2
Humanos	2	transformadores	2	flexível	2
Capacitados	2	idealistas	2	explorado	2
Dinâmicos	2	capacitados	2	desvalorizado	2
Orgulhosos	2	pensadores	2	curioso	2
Desmotivados	2	interessados	2	compromissado	2

Condutores	2	explorados	2	referência	2
Privilegiados	2	privilegiados	2	Mal pago	2
Incentivadores	1	abnegados	2	idealista	2
Batalhadores	1	estressados	2	capacitado	2
Maltratados	1	sonhadores	1	pensador	2
Sonhadores	1	intelectuais	1	amigo	2
Éticos	1	ríspidos	1	inteligente	2
Multidisciplinares	1	modelos	1	compreensivo	2
Pontuais	1	disciplinadores	1	sobrecarregado	2
Atarefados	1	unidos	1	ético	2
Donos do conhecimento	1	ensino	1	intelectual	2
Cansativos	1	pesquisa	1	incentivador	1
Simpáticos	1	extensão	1	batalhador	1
Ríspidos	1	administração	1	vaidoso	1
Modelos	1	cobrados	1	pontual	1
Disciplinadores	1	aprendizes	1	atarefado	1
Autoridades	1	avaliadores	1	simpático	1
Ensino	1	perseverantes	1	modelo	1
Ocupados	1	participativos	1	aprendiz	1
Perseverantes	1	humanos	1	avaliador	1
Amigos	1	isolados	1	realista	1
Questionadores	1	prepotentes	1	perseverante	1
sábios	1	persistentes	1	articulado	1
isolados	1	necessários	1	observador	1
persistentes	1	ativos	1	aplicado	1
complexos	1	cansados	1	ponte	1
Conhecedores	1	atuantes	1	Flexível	1
flexíveis	1	acessíveis	1	simples	1
simples	1	tolerantes	1	necessário	1
necessários	1	comunicadores	1	ativo	1
comuns	1	solidários	1	indisponível	1
prestativos	1	cooperativos	1	transformador	1
Interessados	1	determinados	1	determinado	1
ansiosos	1	cordiais	1	visionário	1
cientistas	1	visionários	1	aberto	1
indisponíveis	1	lutadores	1	consciente	1
transformadores	1	curiosos	1	ágil	1

idealistas	1	disciplinados	1	atualizado	1
cansados	1	dispersos	1	líder	1
omissos	1	Mal pagos	1	imprescindível	1
importantes	1	autoritários	1	dinâmico	1
disciplinados	1	imprescindíveis	1	gerador	1
compromissados	1	dinâmicos	1	exemplo	1
cidadãos	1	geradores	1	orgulhoso	1
mestres	1	exemplos	1	eficiente	1
dispersos	1	orgulhosos	1	articulador	1
Mal pagos	1	divididos	1	altruísta	1
autoritários	1	apressados	1	feliz	1
imprescindíveis	1	articuladores	1	consciente	1
vocacionados	1	abdicados	1	respeitador	1
profissionais	1	sonhadores	1	vítima	1
extensionistas	1	políticos	1	indignado	1
vocacionados	1	administradores	1	engajado	1
geradores	1	frustrados	1	íntegro	1
exemplos	1	altruístas	1	didático	1
pedantes	1	atenciosos	1	instruído	1
eficientes	1	obstinados	1	desmotivado	1
companheiros	1	companheiros	1	corajoso	1
desunidos	1	desmotivados	1	disponível	1
analistas	1	corajosos	1	qualificado	1
didáticos	1	audaciosos	1	participante	1
leitores	1	disponíveis	1	metódico	1
instruídos	1	qualificados	1	solícito	1
despreparados	1	participantes	1	voluntário	1
corajosos	1	teóricos	1	solidário	1
audaciosos	1	sensíveis	1	motivado	1
disponíveis	1	metódicos	1	côncio	1
qualificados	1	desrespeitados	1	envolvido	1
participantes	1	solícitos	1	atualizado	1
dedicação	1	idealizadores	1	referência	1
Má remuneração	1	voluntários	1		
descomprometidos	1	empreendedores	1		
abnegados	1	pais	1		
inquieta	1	coordenadores	1		
		inquieta	1		

		competitivos	1		
		incentivadores	1		
		livres	1		
		professores	1		

APÊNDICE F – QUADRO DE CARACTERIZAÇÃO DOS 60 PARTICIPANTES DA PRIMEIRA ETAPA

Quadro de caracterização dos 60 participantes da primeira etapa

Participante	Gênero	Idade	Tempo de Docência (Em anos)	Centro Acadêmico
1	M	37	2	CTG
2	M	38	2	CTG
3	M	60	33	CTG
4	F	39	14	CCS
5	M	35	2	CCB
6	F	31	5	CCS
7	F	38	15	CCSA
8	F	36	10	CCSA
9	M	39	4	CTG
10	F	45	25	CE
11	F	44	14	CAA
12	F	37	3	CAA
13	F	48	25	CAA
14	M	35	5	CFCH
15	M	32	1	CCB
16	F	30	3	CAA
17	F	51	5	CCS
18	M	38	3	CTG
19	F	47	2	CAA
20	M	51	27	CAA
21	F	60	23	CCSA
22	F	40	3	CCS
23	M	31	3	CTG
24	F	44	21	CCB
25	M	39	3	CCEN
26	F	29	7	CAC
27	F	58	32	CE
28	M	56	32	CAA
29	M	37	1	CAA

30	M	37	5	CAV
31	F	43	11	CE
32	F	31	2	CAA
33	M	48	10	CFCH
34	M	42	16	CCB
35	M	35	9	CAC
36	M	40	10	CAC
37	F	29	4	CAV
38	M	42	6	CAV
39	F	44	20	CAA
40	M	34	3	CAV
41	F	31	6	CAV
42	F	33	1	CAV
43	M	59	2	CFCH
44	F	56	2	CCS
45	F	60	39	CCEN
46	F	58	37	CCEN
47	F	31	6	CAV
48	M	35	6	CFCH
49	F	47	6	CE
50	M	35	9	CAV
51	M	31	2	CAC
52	M	48	12	CTG
53	M	50	17	CCB
54	F	35	9	CAA
55	M	36	8	CAC
56	M	43	12	CCS
57	F	55	25	CE
58	F	59	4	CCS
59	F	37	7	CCS
60	M	39	9	CAA