UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENATA DA COSTA LIMA

# FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: representações sociais e reconstrução da identidade profissional docente

Recife
2019

RENATA DA COSTA LIMA

# FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: representações sociais e reconstrução da identidade profissional docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Área de concentração:** formação de professores e prática pedagógica

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

Recife
2019

Catalogação na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

L732f Lima, Renata da Costa.
Formação continuada didático-pedagógica do professor universitário: representações sociais e reconstrução da identidade profissional docente / Renata da Costa Lima. – Recife, 2019.
266 f. : il.

Orientadora: Maria da Conceição Carrilho de Aguiar
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências e Apêndices

1. Professores universitários - Formação 2. Representações sociais. 3. Educação. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Aguiar, Maria da Conceição Carrilho de (Orientadora). II. Título.

370.71 (22. ed.) UFPE (CE2019-023)

**RENATA DA COSTA LIMA**

# FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: representações sociais e reconstrução da identidade profissional docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 20/02/2019

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.ª Dr.ª Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Orientadora)**
**Universidade Federal de Pernambuco**

**Prof.ª Dr.ª Viviane de Bona (Examinadora externa)**
**Universidade Federal de Pernambuco**

**Prof.ª Dr.ª Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles**
**(Examinadora externa)**
**Universidade Federal de Pernambuco**

**Prof. Dr. José Batista Neto (Examinador interno)**
**Universidade Federal de Pernambuco**

**Prof.ª Dr.ª Laêda Bezerra Machado (Examinadora Interna)**
**Universidade Federal de Pernambuco**

*Para Lucas e Elisa,*
*as minhas melhores companhias.*

## AGRADECIMENTOS

O outro que me vê; o outro no qual me (re)vejo; o outro que me inspira; o outro que me (re)constrói. De certa maneira, este texto foi construído coletivamente. Os outros – professores, amigos, familiares, autores – estão presentes em cada página. Não me restaria outra coisa senão agradecer as vivências e as experiências que me inspiraram na construção deste texto.

A Deus, o autor da minha fé, que me deu pais cuidadosos, uma irmã companheira, um marido gentil, uma linda, inteligente e amorosa filha e amigos-irmãos. “Que darei eu ao Senhor por todos os benefícios que me tem feito?” (Sl 116:12).

Aos meus pais, Secivaldo e Nicinha, pelas orações e pelo apoio que sempre me deram em todos os momentos da vida. Agradeço especialmente por cuidarem de Elisa quando eu estava precisando dedicar mais tempo às atividades acadêmicas. O companheirismo de vocês é uma inspiração para mim.

A Lucas, meu maior incentivador. Agradeço o privilégio de poder compartilhar com você todas as alegrias e as tristezas dos meus dias. A sua tranquilidade é uma inspiração para mim. Te amo!

À minha filha, Elisa (Lilica), pelos abraços mais apertados, pelas gargalhadas mais barulhentas, pela paciência em esperar a mamãe terminar, como ela mesma diz, o “trabalho difícil no computador”. Peço desculpas por não poder brincar todas as vezes que você me pediu. Você é o que a vida tem de mais doce! A sua leveza é uma inspiração para mim.

À minha irmã Raquel, companheira de vida, que sempre torceu pelo meu sucesso profissional. O seu bom gosto é uma inspiração para mim.

À minha orientadora, a professora Conceição Carrilho, por me iniciar na pesquisa acadêmica, por acompanhar toda a minha trajetória de estudante desde a graduação até o doutorado e por ouvir com paciência as minhas “crises existenciais acadêmicas”, dizendo que vai dar tudo certo. Professora, a sua sinceridade é uma inspiração para mim.

Às minhas irmãs de coração, Valdiene e Emília, pelas palavras de encorajamento e pelas alegrias e angústias compartilhadas ao longo destes quatro anos de doutoramento. Meninas, vocês são o exemplo de que existem amigos mais chegados do que irmãos. Val, a sua dedicação é uma inspiração para mim. Emília, a sua coragem é uma inspiração para mim.

À querida Viviane de Bona, pela amizade sincera e pelas ricas contribuições dadas a este trabalho. Vivi, a sua gentileza é uma inspiração para mim.

À professora Kátia Ramos, que ao longo de minha vida acadêmica colaborou com os meus trabalhos fazendo ricos comentários e dando sugestões de leituras. A sua simpatia é uma inspiração para mim.

À professora Laêda Machado, pelo aprendizado na disciplina de Metodologia da Pesquisa e pelo rigor com o qual leu o meu trabalho. A excelência com que a senhora realiza as suas atividades é uma inspiração para mim.

À professora Márcia Melo, pelas contribuições com o meu texto de qualificação. A sua presença sempre alegre é uma inspiração para mim.

Ao professor José Batista, por aceitar participar deste momento de defesa e realizar uma leitura atenta desta tese. Professor, a sua inteligência é uma inspiração para mim.

Ao professor Edson Andrade, pelas considerações que fez a este trabalho durante a banca de seleção para ingresso no curso de doutorado e pela disponibilidade em contribuir mais uma vez com esta tese. Professor, a sua calma é uma inspiração para mim.

Aos queridos amigos Leila Xavier e Lucas Silva (*in memorian*), por indicarem professores para colaborar com esta pesquisa. Leilinha, a sua resiliência é uma inspiração para mim. Lucas, a alegria que transbordava de seu sorriso continua sendo uma inspiração para mim.

À amiga Thatiane Bezerra, que foi ponte para eu ter acesso aos professores que trabalham no Hospital das Clínicas da UFPE. Thati, a sua delicadeza é uma inspiração para mim.

À querida turma 14 do doutorado, especialmente a Dani Camelo, Graça Soares, Djário Dias, Jaqueline Carvalho, Juceli Lima, Fabiana Ferreira, Michele Ferreira, Maria Julia, Girleide, Nayanne, Ana Célia, Valdiene e Emília. Gratidão pelas risadas, pelas trocas de conhecimentos, pelos aperreios enfrentados juntos. Levarei cada um de vocês em meu coração.

Aos professores da UFPE que colaboraram com esta pesquisa. Sem vocês este trabalho não seria possível.

À CAPES, pela bolsa de doutorado concedida.

**RESUMO**

O objetivo desta pesquisa foi compreender contribuições da formação continuada didático-pedagógica (FCDP) para o processo de reconstrução da identidade profissional docente do professor universitário. Para dar conta desse objetivo, desenvolvemos este estudo em duas fases (fase 1 e fase 2), tomando como referências teóricas a teoria das representações sociais, especificamente a abordagem estrutural, a noção de identidade, sobretudo, da Psicologia Social, e as noções de identidade profissional e identidade profissional docente. A fase 1 objetivou conhecer o que os docentes pensam sobre ser professor universitário; quais as suas experiências de FCDP; o conteúdo e a estrutura das representações sociais de docência universitária, formação continuada e FCDP. Para tanto, aplicamos um teste de associação livre de palavras e um questionário a 84 professores de diferentes áreas de conhecimento da UFPE. Os dados foram analisados com o auxílio do *software* IRAMUTEQ e da análise de conteúdo. Os resultados apontaram que os participantes organizam a identidade docente do professor universitário a partir de três sentidos principais: professor detentor do conhecimento, professor pesquisador e professor formador. Já as experiências de FCDP do grupo se classificam em formais (institucionais) e informais (heterotopia), sendo as primeiras o lugar por excelência da formação dos professores na universidade. Por fim, a identificação do conteúdo e da estrutura das representações sociais de docência universitária, formação continuada e FCDP evidenciou que essas representações estão servindo como marcas, produtos e reguladoras da identidade profissional docente, caracterizada pelos professores como detentor do conhecimento, pesquisador e formador. Concluímos a fase 1 apontando a existência de um possível sistema de representações sociais (SRS) formado pelos objetos docência universitária, formação continuada e FCDP, no qual a representação social de docência universitária parece ser responsável por organizar as representações dos outros objetos, ao mesmo tempo em que esse SRS parece se imbricar a um sentimento de identidade docente caracterizado pela pesquisa, formação e conhecimento. A fase 2 objetivou analisar, a partir do que dizem os professores, como experiências de FCDP (re)constroem a identidade profissional docente. Para tanto, realizamos entrevista semiestruturadas a 8 professores participantes da fase 1 que afirmaram experienciar FCDP. A análise de conteúdo nos auxiliou na organização e categorização dos dados. Os achados apontaram que experiências de FCDP têm contribuído com o processo de reconstrução identitária dos professores a partir de duas perspectivas: a do ser professor, visto que os professores afirmaram que experiências de FCDP os levaram a se "sentir mais professor", por meio de processos de identificação e socialização, em que o outro assume um papel importante na constituição do ser, promovendo a formação docente; a da prática docente, visto que os professores relataram que experiências de FCDP têm repercutido no seu fazer, pois passaram a compreender que o ensino precisa vincular-se a aprendizagem, que o estudante é sujeito ativo, que a avaliação não se resume a um exame e que o professor precisa mediar o conhecimento. Os participantes da fase 2 passaram a compreender que ser professor significa ser responsável pela aprendizagem dos estudantes e que o exercício da profissão requer um saber que lhes é específico, ou seja, os saberes didáticos e pedagógicos. Diante disso, podemos inferir uma re(construção) identitária, visto que a identidade profissional docente centrada na figura do detentor do conhecimento e do pesquisador (fase 1), parece se reconfigurar em uma identidade de "profissional do ensino", que entre outras coisas, desenvolve a atividade de pesquisa. Em síntese, os resultados apontam que FCDP, contribui para o processo de reconstrução identitária, pois oportuniza aos professores refletirem o ser professor e o seu fazer docente.

Palavras-chave: Formação continuada didático-pedagógica. Identidade profissional docente. Professor universitário. Representações sociais.

**ABSTRACT**

This research aimed to understand the didactic and pedagogic continuing education contributions (DPCE) to the process of (re)construction of professional teaching identity of the university teacher. For this objective, this study was developed in two steps, taking the theory of social representation as theoretical reference, the structural approach specifically, the identity notion, especially the one in Social Psychology and the notions in professional identity and professional teaching identity. The 1st step or study aimed to understand how teachers think about being teachers in a university context; what are their experiences, continuing education and DPCE. Therefore, a test using free word association and a questionnaire was applied with 84 teachers from different knowledge areas of UFPE. The data was analyzed with the aid of IRAMUTEQ software and content analysis. The results show that the participants organize the professional teaching identity of the university teacher from three main senses: teacher as a knowledge holder, teacher as a researcher and teacher trainer. As for the DPCE experiences of the group classify in formal (institutional) and informal (heterotopia), the first being place of excellency in university teacher training. Finally, the content identification and the university teaching social representations structure, continuing education and DPCE evidenced that those social representations are serving as brands, products and regulators of teaching professional identity characterized by teachers as knowledge holder, researcher and trainer. The 1st study was concluded by pointing the possible existence of a possible system of social representations (SSR) formed by the objects university teaching, continuing education and DPCE, in which the social representation of university teaching seems responsible for organizing the representation of other objects, at the same time in which this SSR seems to connect to a feeling of teaching identity characterized by the research, training and knowledge. The 2nd study aimed to analyze, from what teachers say, how the experiences of DPCE (re)construct the professional teaching identity. Thus, semi structured interviews were done with 8 teachers that affirmed to experience DPCE. The content analysis helped in the organization and categorization of the data. The findings point that the experiences in DPCE has contributed to the identity reconstruction process of teachers from two perspectives: being a teacher, since teachers affirm that the experiences in DPCE has led them to “feel more like a teacher”, through identification and socialization processes, in which the other assumes an important role in the constitution of themselves, promoting teacher training; the teacher practice, since teachers reported experiences in DPCE are reverberating in their practice, as they started to understand that teaching needs to be tied to the learning process, that the student is an active subject and that evaluation is not just about a test and that the teacher needs to manage the knowledge. The participants of the 2nd study started to understand that being a teacher means to be responsible for the learning of the students and that the profession exercise requires knowledge that is specific to them, that is, the didactic and pedagogic type. For this reason, it is possible to infer an identity re(construction), since the professional teaching identity centered in the knowledge holder and researcher roles (1st study), which seems to reconfigure in an identity of “teaching professional”, that among other things, develops a research activity. In short, the findings point that DPCE contribute to the process of identity reconstruction because it allows teachers to reflect about being a teacher and their teaching practice.

Keywords: Didactic and pedagogic continuing education. Professional teaching identity. University teacher. Social representations.

**RESUMEE**

L'objectif de cette recherche a été de comprendre les contributions de la formation continuée didactique-pédagogique (FCDP) au processus de (re)construction de l'identité professionnelle de l'enseignant du professeur universitaire. Pour atteindre ce but, cette étude a été développée en deux axes, ayant comme références théoriques la théorie des représentations sociales, spécifiquement l'approche structurelle, la notion d'identité et surtout de la Psychologie Sociale, et aussi les notions d'identité professionnelle et identité professionnelle des enseignants. L'étude 1 a eu comme objectif connaitre ce que pensent les enseignants sur l'enseignement à l'université ; sur leurs expériences en FCDP ; sur le contenu et la structure des représentations sociales de l'enseignement universitaire, formation continuée et FCDP. Pour cela, un teste de livres associations de mots et un questionnaire a été appliqué a 84 professeurs de différents domaines qui travaillent à l'UFPE. Les données ont été comptées à travers du software IRAMUTEQ et d'une analyse de contenu. Les résultats démontrent que les participants organisent l'identité de l'enseignant universitaire à partir trois principaux sens : le professeur autant que celui qui possède les connaissances, le professeur chercheur et professeur formateur. D'un autre côté, les expériences en FCDP du groupe se sont classifiées en formelles (institutionnelles) et informelles (heterotopie), dont les premières seraient la place idéale de la formation de professeurs à l'université. Enfin, l'identification du contenu et de la structure des représentations sociales de l'enseignement universitaire, formation continuée et FCDP ont mis en évidence que ces représentations servent comme marques, produits et celles qui règlent l'identité professionnelle de l'enseignant, caractérisée par les professeurs qui actent comme maître des connaissances, chercheur et formeur. En concluant, l'étude 1 pointe l'existence d'un possible système de représentations sociales (SRS) formé par les objets de l'enseignement universitaire, formation continuée et FCDP, dans lesquels la représentation sociale d'enseignement universitaire semble être responsable par l'organisation des représentations des autres objets, en même temps que ce SRS parait s'imbriquer a un sentiment d'identité de l'enseignant caractérisé par la recherche, la formation et les connaissances. L'étude 2 a eu comme but analyser, à partir de ce que disent les professeurs, comme expériences de FCDP (re)construit l'identité professionnelle de l'enseignant. Pour cela, un entretien semi structuré a été fait a 8 professeurs qui ont affirmé des expériences en FCDP. L'analyse de contenu nous a aidé à organiser et catégoriser les données. Les résultats signalent que les expériences en FCDP contribuent au processus de reconstruction identitaire des enseignants à partir deux perspectives : celle d'être professeur, sachant que les professeurs ont affirmé que les pratiques en FCDP les ont fait « sentir plus professeur », à travers processus d'identification et socialisation, dans lesquelles l'autre joue un rôle important dans la constitution de l'être, ce que promeuve la formation de l'enseignant ; celle de la pratique d'enseignement, sachant que les professeurs ont raconté que les expériences de FCFP ont eu des répercussions en leurs approches, puisqu'ils ont commencé à comprendre que l'enseignement doit s'enchainer à l'apprentissage, que l'étudiant est sujet actif, que l'évaluation ne se résume pas a un examen et que le professeur doit médier les connaissances. Les participants de l'étude 2 ont passé à comprendre qu'être professeur signifie être responsable par l'apprentissage des étudiants et qu'exercer leur profession exige un savoir spécifique, en autre, les savoirs didactiques et pédagogiques. Dorénavant, il est possible inférer une re(construction) identitaire, tentant que l'identité professionnelle de l'enseignant centrée à la figure du maître des connaissances et du chercheur (étude 1), semble se reconfigurer en une identité de « professionnel de l'enseignement », qu'au-delà plusieurs fonctions, développe l'activité de recherche.
Mots-clés: Formation continuée didactique-pédagogique. Identité professionnelle de l'enseignant. Professeur universitaire. Représentations sociales.

## LISTA DE FIGURAS


Figura 1 – O conceito de si-mesmo conforme William James ..... 76
Figura 2 – O conceito de si-mesmo conforme George Mead ..... 77
Figura 3 – A relação entre identidade coletiva e pessoal ..... 81
Figura 4 – Teste de associação livre: expressão indutora docência universitária..... 100
Figura 5 – Teste de associação livre e questionário eletrônico no Google Forms ... 107
Figura 6 – Interface inicial do *software* IRAMUTEQ ..... 110
Figura 7 – Banco de dados digitados para análise de matrizes ..... 112
Figura 8 – Exemplo dos dados do teste de associação livre organizados em forma de texto para aplicação no *software* IRAMUTEQ e obtenção das análises de especificidades e AFC ..... 113
Figura 9 – Resultado da análise de similitude para a questão ser professor universitário ..... 126
Figura 10 – Resultado da análise de similitude para a questão ser professor universitário a partir da variável área de conhecimento ..... 137
Figura 11 – Experiências de formação continuada didático-pedagógica dos professores universitários ..... 142
Figura 12 – Plano fatorial das palavras/expressões associadas à expressão docência universitária a partir da variável área de conhecimento ..... 164
Figura 13 – Plano fatorial das palavras/expressões associadas à expressão docência universitária a partir da variável FCDP ..... 167
Figura 14 – Plano fatorial das palavras/expressões associadas à expressão formação continuada a partir da variável área de conhecimento ..... 180
Figura 15 – Plano fatorial das palavras/expressões associadas à expressão formação continuada a partir da variável FCDP ..... 182
Figura 16 – Plano fatorial das palavras/expressões associadas à expressão formação continuada didático-pedagógica a partir da variável área do conhecimento ..... 200
Figura 17 – Plano fatorial das palavras/expressões associadas à expressão formação continuada didático-pedagógica a partir da variável FCDP .... 203
Figura 18 – Relação entre os elementos que constituem as representações sociais de docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica ..... 207

## LISTA DE QUADROS


Quadro 1 – Síntese dos dois subsistemas que compõem de uma representação social: núcleo central e sistema periférico..... 71
Quadro 2 – Estruturação da Pesquisa..... 96
Quadro 3 – Síntese das análises realizadas pelo *software* IRAMUTEQ..... 110
Quadro 4 – Resultado obtido pelo IRAMUTEQ para análise das evocações hierarquizadas..... 114
Quadro 5 – Quantitativo de professores por área do conhecimento e centro de lotação..... 121
Quadro 6 – Categorização "ser professor universitário"..... 127
Quadro 7 – Categorização das experiências de formação continuada didático-pedagógica dos professores universitários..... 142
Quadro 8 – Resultado da análise prototípica da expressão indutora "docência universitária"..... 147
Quadro 9 – Categorização de todas as palavras associadas à docência universitária 157
Quadro 10 – Resultado da análise prototípica da expressão indutora "formação continuada" gerada pelo IRAMUTEQ..... 169
Quadro 11 – Categorização de todas as palavras associadas à formação continuada.. 175
Quadro 12 – Resultado da análise prototípica da expressão indutora "formação continuada -didático-pedagógica" gerada pelo IRAMUTEQ..... 185
Quadro 13 – Resultado da análise prototípica da expressão indutora "formação continuada didático-pedagógica" gerada pelo IRAMUTEQ a partir dos professores que afirmaram experienciar ou experienciar esporadicamente FCDP..... 193
Quadro 14 – Categorização de todas as palavras associadas à formação continuada didático-pedagógica..... 196
Quadro 15 – Intersecções por conjunção entre as representações sociais de docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica..... 209
Quadro 16 – Os sentidos de ser professor universitário (identidade docente) e os elementos que constituem as representações sociais de docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica..... 212
Quadro 17 – Quantitativo de professores por área do conhecimento e centro de lotação..... 218

## LISTA DE GRÁFICOS


Gráfico 1 – Sexo dos professores participantes da pesquisa..... 122

Gráfico 2 – Participação dos professores em cursos do NUFOPE..... 122

Gráfico 3 – Experiência de FCDP dos professores participantes..... 123

Gráfico 4 – Faixa etária dos professores participantes da pesquisa..... 123

Gráfico 5 – Tempo de docência universitária dos professores participantes da pesquisa..... 124

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos publicados nos GT4, GT8 e GT11 da ANPEd, no período de 2005 a 2017 ..... 27
Tabela 2 – Dissertações e teses sobre formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária ..... 28
Tabela 3 – Teses e Dissertações defendidas no PPEG/UFPE sobre formação continuada didático-pedagógica período de 2010 a 2017 ..... 29
Tabela 4 – Elementos do núcleo central da representação social de formação continuada didático-pedagógica divididos pela variável FCDP. ..... 192

**SUMÁRIO**


**1 INTRODUÇÃO..... 18**

**2 FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA..... 31**

2.1 DA IDEIA DE UNIVERSIDADE À UNIVERSIDADE DE IDEIAS..... 33

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA..... 46

**2.2.1 Formação continuada..... 46**

**2.2.2 O significado e o sentido da formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária..... 52**

2.3 POR QUE FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO?..... 57

**3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO UM APORTE TEÓRICO DA PESQUISA..... 62**

3.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS..... 63

3.2 AS ABORDAGENS DA GRANDE TEORIA..... 67

3.3 A ABORDAGEM ESTRUTURAL..... 68

3.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA COMO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL..... 71

**4 DA NOÇÃO DE IDENTIDADE ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS..... 74**

4.1 DA NOÇÃO DE IDENTIDADE..... 74

**4.1.1 Os precursores: James (1842-1910) e Mead (1863-1931)..... 75**

**4.1.2 O sentimento de identidade em Erik Erikson (1902-1994)..... 77**

**4.1.3 A noção de identidade na Psicologia Social..... 79**

4.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL..... **82**

**4.2.1 A teoria sociológica da identidade segundo Claude Dubar..... 82**

**4.2.2 A identidade profissional como uma dimensão da identidade coletiva..... 84**

4.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E O CONTEXTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA..... 87

4.4 DA NOÇÃO DE IDENTIDADE ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS..... 90

**5 PERCURSO METODOLÓGICO..... 96**

5.1 PARTICIPANTES E *LÓCUS* DA PESQUISA..... 98

5.2 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS, QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..... 98
5.3 A APLICAÇÃO DO TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE E DO QUESTIONÁRIO (FASE 1)..... 102
5.4 REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (FASE 2).. 108
5.5 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS DO TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS, DO QUESTIONÁRIO E DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..... 109
**5.5.1 O *software* IRAMUTEQ como um recurso para organização de dados textuais e matrizes (Fase 1)..... 109**
**5.5.2 A análise de conteúdo como técnica de organização e análise dos dados do teste de associação livre de palavras, do questionário (Fase 1) e da entrevista semiestruturada (Fase 2)..... 115**
**6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... 120**
6.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA (FASE 1)..... 120
6.2 FASE 1 - OS SENTIDOS DE SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, SUAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, FORMAÇÃO CONTINUADA E FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA..... 124
**6.2.1 Os sentidos de ser professor universitário..... 125**
6.2.1.1 Os sentidos de ser professor universitário e o processo de identificação com a profissão..... 133
6.2.1.2 Os sentidos de ser professor universitário e as variáveis do perfil dos professores..... 136
**6.2.2 As experiências de formação continuada didático-pedagógica dos professores..... 141**
**6.2.3 Conteúdo e estrutura da representação social de docência universitária. 146**
6.2.3.1 Especificidades e análise fatorial de correspondência (AFC) da representação social de docência universitária..... 163
**6.2.4 Conteúdo e estrutura da representação social de formação continuada... 169**

6.2.4.1 Especificidades e análise fatorial de correspondência (AFC) da representação social de formação continuada..... 179
**6.2.5 Conteúdo e estrutura da representação social de formação continuada didático-pedagógica..... 184**
6.2.5.1 Especificidades e análise fatorial de correspondência (AFC) da representação social de formação continuada didático-pedagógica..... 199
**6.2.6 Intersecções entre elementos das representações sociais de docência universitária, formação continuada, formação continuada didático-pedagógica e o sentido de ser professor universitário: um sistema de representações sociais..... 205**
**6.2.7 Os sentidos de ser professor universitário, suas experiências de formação continuada didático-pedagógica e as representações sociais de docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica: para onde os dados apontam?..... 214**
6.3 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO (FASE 2)..... 217
**6.3.1 Perfil dos professores participantes da fase 2..... 218**
**6.3.2 Formação continuada didático-pedagógica: definições e experiências..... 219**
**6.3.3 (Re)construção da identidade profissional docente do professor universitário: contribuições da formação continuada didático-pedagógica..... 222**
6.3.3.1 Contribuições da formação continuada didático-pedagógica para o ser professor..... 222
6.3.3.2 Contribuições da formação continuada didático-pedagógica para a prática docente..... 227
**6.3.4 Formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária: contribuições para o processo de (re)construção da identidade profissional docente do professor universitário: para onde os dados apontam?..... 232**
**7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 234**
**REFERÊNCIAS..... 239**

**APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido..... 253**
**APÊNDICE B – Teste associação livre de palavras e questionário..... 254**
**APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido..... 259**
**APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada..... 260**
**APÊNDICE E – Palavras/Expressões que compõem a representação social de docência universitária divididas por especificidades (variável área de conhecimento)..... 261**
**APÊNDICE F - Palavras/Expressões que compõem a representação social de docência universitária divididas por especificidades (variável FCDP)..... 262**
**APÊNDICE G - Palavras/Expressões que compõem a representação social de formação continuada por especificidades (variável área do conhecimento)..... 263**
**APÊNDICE H - Palavras/Expressões que compõem a representação social de formação continuada por especificidades (variável FCDP)..... 264**
**APÊNDICE I – Palavras/Expressões que compõem a representação social de formação continuada didático-pedagógica divididas por especificidades (variável área de conhecimento)..... 265**
**APÊNDICE J – Palavras/Expressões que compõem a representação social de formação continuada didático-pedagógica divididas por especificidades (variável FCDP)..... 266**

# 1 INTRODUÇÃO

A temática da formação continuada de professores sempre nos despertou o interesse. Nossa primeira experiência com esse tema de estudo foi na graduação em Pedagogia, mais especificamente no final do 3° semestre – em meados de 2006 –, quando iniciamos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e permanecemos por 02 (dois) anos investigando os saberes da formação continuada de professores e suas repercussões nas práticas de sala de aula e na aprendizagem dos estudantes.

Com essas pesquisas, percebemos que, embora a formação continuada venha assumindo uma posição de destaque nos debates em educação, ainda existem problemas conceituais e práticos que necessitam ser aprofundados: a falta de apoio (estagiários) aos professores quando a formação acontece dentro da própria escola; a descontinuidade das propostas de formações continuada em rede; a polissemia do termo e a redução da formação continuada a momentos de capacitações, de treinamentos, de aperfeiçoamento, de reciclagem, etc.

A redução que percebíamos, nos discursos de professores e de coordenadores, da formação continuada a conceitos como capacitação, treinamento e reciclagem, bem como a polissemia do termo, foram os pontos de partida para uma investigação em nível de mestrado. Dessa maneira, demos sequência ao estudo do tema buscando analisar as representações sociais de formação continuada compartilhadas pelos formadores dos professores.

Dentre os achados da pesquisa, percebeu-se que os formadores representam a formação continuada como um momento específico de curso e que, entre os elementos que constituem o núcleo central da representação, encontram-se os termos capacitação e aperfeiçoamento, que, de acordo com Resende e Fortes (2005), Freitas (2007) e Christov (2002), são reducionistas da complexidade do processo formativo.

Nossas investigações, até aquele momento, sempre tiveram participantes – professores, coordenadores e formadores – que atuavam no contexto da Educação Básica. Destacamos também que foi nesse nível de ensino que, ainda durante o curso de mestrado, iniciamos nossa vida profissional. Primeiro, ingressamos na Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes, atuando como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e, posteriormente à conclusão do mestrado em janeiro de 2012, ingressamos também na Rede Municipal de Ensino do Recife como professora da educação infantil, permanecendo por 04 (quatro) anos como docente da educação básica.

Durante essas experiências como professora da educação básica, seguimos estudando a formação continuada de professores por meio de leituras (livros, artigos) que realizávamos sobre esse tema – ou seja, por meio de um processo autoformativo. Pudemos também, durante esse período, experienciar espaços coletivos de formação continuada na escola – as chamadas formações em serviço –, bem como experienciar as formações continuadas que eram oferecidas em diversos espaços, em forma de cursos ou palestras, pelas secretarias de educação das prefeituras citadas. Percebemos, então, devido a essas experiências, que a formação continuada – seja em serviço, seja no formato de curso, entre outras – estava presente durante o ano letivo na realidade dos professores das redes de ensino em que atuávamos.

Enfatizamos que foi esse processo de autoformação que nos levou a uma temática ainda pouco conhecida pela pesquisadora: a formação continuada didático-pedagógica (FCDP) do professor universitário, visto que, até aquele momento, nosso olhar – tanto por meio da pesquisa, quanto por meio de experiências – havia se debruçado sobre os profissionais da educação básica.

Dentre as leituras que realizamos e que nos levaram à reflexão da Formação Continuada Didático-Pedagógica (FCDP) no âmbito da docência universitária, destacamos o livro de Pimenta e Anastasiou (2010), que nos possibilitou um primeiro contato com a questão dessa formação para os professores universitários. As autoras colocam que a formação desses docentes ocorre em processos de profissionalização continuada que contemplam diversos elementos e os vários saberes da docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, na busca da identidade profissional vista como processo de construção do profissional contextualizado e historicamente situado. Com base no exposto pelas autoras, começamos a nos interessar, especificamente, pela formação continuada didático-pedagógica dos professores que atuam na docência universitária.

Ressaltamos, ainda, duas questões que nos chamavam a atenção nas leituras que realizávamos sobre a FCDP e que iam suscitando a nossa curiosidade e interesse para pesquisar esse tema: a primeira refere-se à desvalorização dessa formação no âmbito do ensino superior – em geral, destaca-se a figura do professor como resistente/indiferente a essa formação, visto que muitos reconhecem como importante apenas os saberes específicos de seu campo profissional; a segunda refere-se à importância da FCDP para o processo de (re)construção da identidade profissional docente. Autores como Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2010), Monteiro e Ramos (2009), Melo e Cordeiro (2008), Sousa e Aguiar (2011), Aguiar (2004; 2015), entre outros, apontam essas duas questões.

Diante desse cenário de ambiguidade, em que temos, por um lado, uma desvalorização da FCDP como afirma a literatura e, por outro lado, a importância dessa formação para o processo de (re)construção da identidade profissional docente, decidimos ingressar, por meio de uma pesquisa de doutorado, na temática da formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária, a fim de contribuir com esse debate no âmbito da educação superior.

A discussão sobre a formação continuada didático-pedagógica do professor universitário ganha força no Brasil no final do século XX e início dos anos 2000. Desde então, esse tema tem estado cada vez mais presente nos discursos que circulam as instituições universitárias. Isso se deve, entre outras coisas, ao investimento de muitas instituições de ensino superior em ações, programas e espaços formativos que visam a contribuir com a formação pedagógica de seus docentes. Dizendo de outra maneira, tem crescido a demanda por formação pedagógica para os professores que atuam nas universidades (TORRES, 2014). Para a autora citada, as motivações e legitimidades desses programas se fundamentam nas demandas oriundas de um contexto de mudança, principalmente quanto à questão da expansão pelo qual esse nível de ensino tem passado.

Nesse cenário, muitas universidades hoje contam com núcleos/espaços/programas/ações destinados à formação continuada didático-pedagógica de seus docentes, como é o caso, por exemplo, do NUFOPE (Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica) da Universidade Federal de Pernambuco, que tem oferecido diversos cursos – nas áreas do currículo, da avaliação, da introdução à docência universitária, entre outros – visando à formação continuada didático-pedagógica dos seus professores.

Consoante com o que aborda os autores listados acima quanto à questão da FCDP como espaço de (re)construção da identidade profissional docente, tomamos a noção de identidade[1] como fundamento para este estudo, defendendo que essa formação constitui-se como essencial a qualquer professor, seja qual for o nível ou a modalidade de ensino em que atue.

Precisa ser esclarecido que o campo de discussão do tema da identidade é amplo. Essa temática pode ser abordada a partir de uma perspectiva sociológica, psicológica, filosófica, entre outras, e, nesses campos do saber, alguns autores se referem ao tema de maneiras

[1] A partir da perspectiva da Psicologia Social, trabalharemos durante todo o texto da tese com a expressão *noção de identidade.* Ancoramo-nos no entendimento de Deschamps e Moliner (2009), importantes estudiosos desse tema na Psicologia Social. Esses autores referem-se à identidade como uma noção complexa – e não como uma teoria – que permeia outros temas da Psicologia Social: teoria das representações sociais, representações de si, representações do social, subjetividade, processo grupal, etc.

diversificadas, abordando a identidade de uma maneira mais geral, como Deschamps e Moliner (2009), ou discutindo mais enfaticamente as identidades profissionais, como Dubar (2005), por exemplo. Mas esta pesquisa se fundamenta na noção de identidade a partir da psicologia social, entendendo-a como o sentimento de pertença a um grupo. Para tanto, Deschamps e Moliner (2009) serão nossos principais teóricos na discussão do tema da identidade, sem que com isso necessariamente nos isolemos teoricamente de outras fontes que tratam do tema da identidade.

Com base no entendimento da identidade como sentimento de pertença, quando falamos, por exemplo, em contribuições da formação continuada didático-pedagógica para o processo de (re)construção da identidade profissional docente, estamos nos referindo às contribuições da FCDP para o processo de (re)construção do sentimento de pertença à profissão docente.

Consoante à noção de identidade escolhida por nós e respaldada nos autores acima citados, adotaremos também a teoria das representações sociais como um caminho teórico para a compreensão da (re)construção dessa identidade – ou desse sentimento de pertença. Isso porque, segundo Deschamps e Moliner (2009), as representações sociais de um objeto social qualquer expressam/dizem da identidade de um indivíduo/grupo, uma vez que as representações sociais servem como marcadoras, produtoras e reguladoras dessa identidade. Mais adiante, no capítulo 3, retomaremos esse debate com mais profundidade.

Tomar a FCDP, no contexto da docência universitária, como um objeto de representação social requer admitir sua consolidação nos discursos que circulam as universidades. Entendemos que o debate sobre essa formação tem estado cada vez mais presente nos discursos e nas práticas de professores dessas instituições, seja porque tenham crescido as iniciativas de algumas universidades em ofertar aos seus professores cursos que discutam os saberes didático-pedagógicos, seja porque tenha havido um reconhecimento, por parte de alguns professores, de que o saber específico de sua área não é suficiente para atender à complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, compreendemos que a FCDP é objeto de representação social. Afora a questão de ganhar espaço dos discursos circulantes, a polissemia dos termos “formação continuada” e “formação continuada didático-pedagógica” já destacada por nós, nos leva a escolher a teoria das representações sociais como um caminho para o desenvolvimento desta pesquisa. Segundo Serge Moscovici, as representações sociais são teorias de senso comum, “entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuadamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano” (MOSCOVICI, 2012, p. 39). Dizendo de

outra maneira, as representações sociais são teorias do senso comum que servem para os sujeitos/grupos explicarem os objetos sociais presentes na realidade social na qual estão inseridos, ao mesmo tempo em que servem como guias para as suas práticas/condutas. Por isso, acreditamos que essa teoria nos dá suporte para entender as construções simbólicas dos professores universitários em relação à formação continuada didático-pedagógica.

Em síntese, esta pesquisa de doutorado, que tem como objeto de pesquisa a formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária, buscou suporte na noção de identidade (psicologia social) – identidade profissional e identidade profissional docente –, trazendo a teoria das representações sociais como um caminho para auxiliar na compreensão da (re)construção da identidade.

No entanto, antes de avançarmos na problemática e nos objetivos desta tese, é preciso destacar uma dificuldade enfrentada ao longo da construção deste objeto de estudo, que diz respeito às representações sociais como expressão da identidade. Entendemos que o relato dessa dificuldade poderá possibilitar ao leitor uma melhor compreensão da (complexa) relação entre identidade e representações sociais.

Quando, no início do curso de doutorado, iniciamos as reflexões no processo de construção do objeto de pesquisa, tínhamos a clareza de que as representações sociais de um objeto social qualquer expressam/dizem da identidade do indivíduo e do grupo. Deschamps e Moliner (2009, p. 76), por exemplo, afirmam que as "representações poderão intervir no sentimento de identidade *[no sentimento de pertença]*, imbricando-se estreitamente nos processos identitários" [grifo nosso]. O que esses autores afirmam é que, assim como os indivíduos possuem conhecimentos e crenças sobre si mesmos e sobre os outros (identidade pessoal e identidade coletiva), eles também possuem conhecimentos sobre o mundo que os cerca e sobre objetos que lhes são importantes, ou seja, eles representam o mundo. E essas representações podem interferir/modificar/expressar/dizer o sentimento de identidade.

Entretanto, mesmo tendo consciência disso, as reflexões que fizemos, em um primeiro momento, nos levou a pensar que, se compreendêssemos as representações sociais da formação continuada didático-pedagógica compartilhadas pelos professores universitários, teríamos elementos suficientes para perceber como essa formação tem contribuído com o processo de (re)construção da identidade profissional docente. No entanto, esse entendimento revela uma lógica **reducionista** de causa e efeito.

Dizendo de outra maneira, essa forma reducionista de perceber a relação entre representações sociais e identidade compreende as representações do objeto FCDP como "causa" e a(s) contribuição(ões) dessa formação para o processo de (re)construção da

identidade como “efeito”. Ou seja, subjaz uma relação de linearidade entre as representações sociais de FCDP e a identidade profissional docente, como se o fenômeno das representações sociais fossem a causa exclusiva para o sentimento identitário de um indivíduo ou grupo.

Por conseguinte, esse entendimento reducionista desconsidera 02 (dois) elementos essenciais para compreendermos a(s) contribuição(ões) da FCDP no processo de (re)construção da identidade profissional docente: 1- quais as experiências[2] de formação continuada didático-pedagógica dos professores; 2- o sentimento de pertença à profissão docente. Sendo assim, apenas por meio da experiência que o professor tem/mantém com a FCDP – o tempo que ele destina à FCDP, qual(is) meio(s) ele busca para sua formação, etc. – e por meio do sentimento de pertença (o ser professor) é que poderemos compreender a(s) contribuição(ões) dessa formação para o processo de (re)construção da identidade profissional docente. Logo, as representações sociais se configuram como um caminho para compreender o processo identitário e, não, a causa em si mesmo.

Outro argumento que inviabiliza a (errônea) linearidade antes pretendida entre representações sociais e identidade se justifica na própria natureza desses dois campos do saber da psicologia social. Enquanto o primeiro diz respeito à substância simbólica (MOSCOVICI, 2012), o segundo diz respeito ao sentimento de pertença (identificação) com o grupo.

Mais uma questão que exigiu atenção no processo de construção do objeto desta pesquisa refere-se ao fenômeno das representações sociais que se pretende estudar. Compreendemos que um objeto de representação social sempre está perpassado de outras representações sociais de outros objetos, pois as representações não são isoladas em si mesmas. Por exemplo, a representação social do objeto escola se relaciona com outras representações de objetos, como aluno, docência, gestão, etc. No entanto, quando se trata de pesquisa, por uma questão metodológica, isolamos um objeto para tentarmos compreendê-lo.

Por isso, em um primeiro momento, mais exatamente até o período de construção do instrumento de coleta da pesquisa (teste de associação livre de palavras e questionário), não tínhamos a intenção de adentrar nas representações sociais de outros objetos que acreditamos estar relacionados à FCDP. Entretanto, com o aprofundamento das leituras a respeito do objeto de estudo desta pesquisa, percebemos a recorrente fala dos autores sobre a importância

---

[2] Entendemos o termo “experiência” (*Erfahrung)* a partir das considerações de Gadamer (1999), como um participar e um compartilhar da construção de um sentido. Segundo Neubauer (2015), a noção de experiência em Gadamer se compromete com os princípios do meditar, do pensar, do analisar, do ponderar, do criar, etc. No capítulo 1, referente à formação continuada didático-pedagógica, retomaremos com mais profundidade o debate dessa questão.

da formação pedagógica para o exercício da docência universitária e, ao mesmo tempo, ouvindo relatos da desvalorização dos saberes pedagógicos por parte de muitos professores, começamos a pensar na possibilidade da representação social de FCDP estar diretamente relacionada à representação social de docência universitária, visto que, ao menos na literatura, a discussão dessa formação para docentes universitários sempre é apresentada e relacionada a uma concepção de docência – docência como transmissão, docência como interação, etc.

Do mesmo modo, sentimos a necessidade de compreender as representações sociais de formação continuada compartilhadas pelos docentes, no intuito de perceber se essa formação – que é mais ampla que a didático-pedagógica, pois envolve formação em qualquer área do conhecimento – já apresentava elementos referentes à FCDP especificamente.

Em resumo, no caso deste estudo, embora tenhamos a pretensão de estudar um fenômeno de representação social específico, transformado em objeto pela teoria das representações sociais (FCDP no contexto da docência universitária), sentimos a necessidade, ao longo da construção da problemática, de compreender também como a docência universitária (que nesta pesquisa é contexto da FCDP) e a formação continuada (no seu sentido mais amplo) são representadas pelos professores, visto que percebemos uma possível relação entre esses objetos: suspeitamos da possibilidade da FCDP (objeto mais específico) ser representada a partir do que se compreende como docência universitária (objeto mais amplo).

Diante disso, defendemos que a formação do professor "é um fenômeno complexo sobre o qual existe pouco consenso no que concerne tanto às teorias quanto às dimensões mais relevantes para a sua análise" (SOARES; CUNHA, 2010, p. 30). Assim, no contexto desta pesquisa, tentar compreender FCDP isoladamente, sem uma relação com a docência, expõe um risco de não apreendê-la em sua complexidade, uma vez que entendemos que essa formação é elemento constituinte da docência.

Em síntese, o percurso para chegarmos à(às) contribuição(ões) da FCDP para o processo de (re)construção da identidade profissional docente, perpassa pela representação social desse objeto, pela questão das experiências do professor com a própria formação continuada didático-pedagógica, pelo sentimento de pertença (ser professor) e pela própria representação social de docência universitária e formação continuada.

Decorrente de toda a trajetória descrita, chegamos à questão-problema: como a formação continuada didático-pedagógica tem contribuído com o processo de (re)construção da identidade profissional docente dos professores universitários? Outras questões também foram suscitadas durante a construção da problemática: quais as experiências de FCDP dos

professores universitários? O que os professores universitários pensam sobre ser professor universitário? Como os professores universitários compreendem FCDP, formação continuada e docência universitária?

Para dar conta dessas questões, traçamos como objetivo geral: compreender as contribuições da formação continuada didático-pedagógica para o processo de (re)construção da identidade profissional docente dos professores universitários. Para atingirmos esse objetivo, será necessário:

1- Conhecer o que os docentes pensam sobre ser professor universitário;

2- Identificar as experiências de formação continuada didático-pedagógica vivenciadas pelos professores universitários;

3- Identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica compartilhada por professores universitários;

4- Analisar, a partir do que dizem os professores, como experiências de formação continuada didático-pedagógica (re)constroem a identidade profissional docente.

No intuito de situar este estudo no cenário do que já foi pesquisado sobre esta temática, realizamos um levantamento do estado do conhecimento[3] sobre o objeto formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária.

De acordo com uma pesquisa do tipo estado do conhecimento realizada por Brzezinski (2014) e equipe, a temática da formação continuada de professores ainda é pouco estudada. O relatório do estudo reúne os resultados de dois estados de conhecimento: o primeiro realizado no recorte temporal de 2003 a 2007, com 18 programas de pós-graduação em educação do Brasil, e o segundo de 2008 a 2010, com 17 programas de pós-graduação em educação do Brasil. Ambos se referiram às pesquisas defendidas, em nível de mestrado e doutorado, que tratavam da formação dos profissionais da educação. Com esses estudos, foram constatados que, de um total de 574 trabalhos defendidos entre 2003 e 2007, apenas 14% se dedicaram a

[3] Neste relatório de pesquisa, está apresentada apenas uma súmula do levantamento do estado do conhecimento que realizamos. Para ter acesso a mais detalhes desse estudo, ver artigo *O desafio da formação continuada didático-pedagógica no contexto do ensino superior: sentidos, significados e balanços*, publicado na Revista FORGES 2016/II, disponível em http://www.aforges.org/revistas/; e o artigo *Formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária: o que dizem as pesquisas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ENPEd) no período de 2005 a 2015*, publicado em 2017 na Revista Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, disponível em http://seer.utp.br/index.php/a/article/view/654/559.

pesquisar sobre a formação continuada de professores; bem como de um total de 200 trabalhos defendidos entre 2008 e 2010, apenas 12%[4] correspondem a essa categoria.

Para conhecer o que vem sendo pesquisado sobre a FCDP no contexto da docência universitária, fizemos um levantamento nos GT4, GT8 e GT11 da ANPEd[5], no portal de periódicos CAPES/MEC[6] e, também, no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ressaltamos que o recorte temporal parte dos anos 2005[7], visto que, conforme Brzezinski (2014), é a partir desse ano que há um aumento dos estudos sobre formação continuada de professores nos PPGEs do Brasil. O recorte temporal se estendeu até os anos de 2017 para a ANPEd, visto que desde de 2013 o evento ocorre a cada 2 anos. Para o portal de periódicos CAPES/MEC, se estendeu até 2018. Já para o banco de teses e dissertações do PPGEud da UFPE se estendeu até 2017, visto que até dezembro de 2018 o site do programa ainda não havia atualizado as produções referentes a esse ano.

A escolha pela ANPEd se explica pelo reconhecimento junto à comunidade científica na área de educação, uma vez que é considerada um importante evento para a discussão das pesquisas dessa área em nível de pós-graduação, bem como o reconhecimento da CAPES como um evento de categoria 'A', ou seja, consolidado por sua qualidade e rigor na seleção dos trabalhos aprovados. A escolha pelo portal de periódicos CAPES/MEC se justifica pela segurança das informações nele contidas, e por abranger produções de programas de pós-graduação de todo o país. Já a escolha pelas dissertações e teses defendidas no PPGEdu da UFPE se justifica por ser o programa no qual esta pesquisa de doutorado está filiada.

A organização e análise do material coletado nos bancos citados se deram conforme a análise de conteúdo proposta por Bardin (2002), obedecendo às três fases da análise: a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

A partir dos descritores formação continuada, formação permanente, formação em serviço e educação continuada, encontramos um total de 593 trabalhos do tipo comunicação oral, publicados nos GTs 4, 8 e 11 da ANPEd, no período de 2005 a 2017. Realizamos a

---

[4] Optamos por trazer os percentuais conforme a autora apresenta no relatório de pesquisa, ou seja, sem realizar a soma total dos trabalhos de 2003 a 2010.

[5] GT4- Grupo de Trabalho de Didática; GT8- Grupo de Trabalho em Formação de Professores; GT11- Grupo de Trabalho em Política do Ensino Superior. Todos esses GTs referem-se à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A escolha desses GTs se justifica no fato de não existir um GT específico que trate da docência universitária.

[6] Disponível em: http://www.periodicos.capes.gov.br/.

[7] Com exceção do banco de teses e dissertações do PPGEdu/UFPE, pois em uma pesquisa do tipo estado do conhecimento realizada anteriormente, Lima (2012) analisou o que dizem as teses e dissertações desse programa sobre a formação continuada de professores, desde a sua origem até os anos 2009. Por esse motivo, no banco de teses e dissertação do PPGE/UFPE, partiremos dos anos 2010 até os anos 2018.

leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chaves de todos os 593 trabalhos, a fim de identificar os que tratavam da temática da formação continuada de professores e, especificamente, da formação continuada didático-pedagógica. Desses 593 trabalhos, 65 se dedicaram à temática da formação continuada de professores nos mais variados contextos (na educação básica, na educação não formal, na docência universitária, no campo, em serviço, em rede, etc.) e com variados participantes (professores da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino superior, etc.). Dos 65 trabalhos que trataram da formação continuada, 14 tiveram como objetivo estudar a FCDP na docência universitária especificamente. A Tabela 1 mostra o quantitativo de trabalhos por ano.

Tabela 1 – Trabalhos publicados nos GT4, GT8 e GT11 da ANPEd, no período de 2005 a 2017

| | **Quantidade de trabalhos por ano** | **Trabalhos que tratam da formação continuada de professores** | **Trabalhos que tratam da FCDP no contexto da docência universitária.** |
|---|---|---|---|
| 28° ANPEd -2005 | 73 | 18 | 2 |
| 29° ANPEd -2006 | 55 | 8 | 3 |
| 30° ANPEd -2007 | 59 | 8 | 0 |
| 31° ANPEd -2008 | 50 | 5 | 1 |
| 32° ANPEd -2009 | 45 | 3 | 2 |
| 33° ANPEd -2010 | 47 | 2 | 0 |
| 34° ANPEd -2011 | 53 | 6 | 1 |
| 35° ANPEd -2012 | 55 | 3 | 1 |
| 36° ANPEd -2013 | 38 | 4 | 1 |
| 37° ANPEd -2015 | 61 | 5 | 2 |
| 38º ANPEd -2017 | 57 | 3 | 1 |
| **Total de trabalhos** | **593** | **65** | **14** |

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir de uma cuidadosa leitura dos 14 trabalhos que trataram sobre a temática da formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária, pudemos observar 6 (seis) subcategorias nas quais eles se inscrevem: os trabalhos de Broilo (2006) e Cunha (2009) versaram sobre os lugares da formação continuada didático-pedagógica dentro da universidade; os trabalhos de Bazzo (2008) e Almeida (2009) se debruçaram sobre as políticas de formação docente para o professor universitário, temática que, segundo Brzezinski (2014), é considerada emergente dentro da categoria formação continuada de professores; as pesquisas de Bordas (2005), Silva, R. (2006), Assunção (2015) e Ramos (2017) relataram experiências ou programas de formação continuada didático-pedagógica de universidades e as contribuições dessas formações para a prática docente; Rocha e Aguiar (2012) e Aguiar (2015) trataram da formação continuada didático-pedagógica na universidade como um meio de (re)construção da identidade profissional docente; Lima (2013) e Bazzo (2005) pesquisaram as necessidades formativas dos professores universitários; por fim,

Cunha, Brito e Cicillini (2006) e Oliveira (2011) estudaram os significados atribuídos pelos professores universitários ao seu papel docente e a seu processo formativo.

No portal de periódicos CAPES/MEC, utilizamos a busca avançada, pois com ela tivemos a opção de fazer um levantamento por combinação de palavras ou expressões que se relacionam com a formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária. Assim, combinando expressões como “formação” e “docência universitária”, por exemplo, pudemos refinar e acessar teses e dissertações de nosso interesse. Ressaltamos que a palavra “formação” foi escolhida como a principal por ser a menor unidade semântica que compõe expressões como “formação continuada”, “formação em serviço” e “formação permanente”. Outros descritores combinados com a palavra “formação” – como professor universitário, docente universitário e professor do ensino superior – também foram utilizados, mas não foram encontrados trabalhos relacionados. A expressão “educação continuada” também foi relacionada aos outros descritores citados, contudo também não apareceram trabalhos.

A partir da combinação dos descritores citados, foram encontrados 08 (oito) pesquisas, sendo 04 (quatro) dissertações e 04 (quatro) teses, conforme apresenta a Tabela 2, abaixo.

Tabela 2 – Dissertações e teses sobre formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária

| **FORMAÇÃO** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Docência Universitária** | | **Ensino Superior** | | **Educação Superior** | |
| Dissertação | Tese | Dissertação | Tese | Dissertação | Tese |
| 1 | 1 | 3 | 0 | 0 | 3 |
| Total de Trabalhos: 08 | | | | | |

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio de uma leitura atenta das pesquisas encontradas no portal, pudemos observar 04 (quatro) subcategorias nas quais elas se inscrevem: as pesquisas de Cóssio (2008) e Maraschin (2012) se debruçaram sobre políticas institucionais de formação continuada pedagógica de professores universitários; os trabalhos de Lima (2006), Souza (2010) e Camargo (2012) analisaram o processo de formação pedagógica do docente do ensino superior; já as pesquisas de Andere (2007) e Nunes (2011) investigaram as percepções do processo de formação pedagógica pelos participantes envolvidos; por fim, a pesquisa de Luz (2007) objetivou as contribuições da formação pedagógica para a prática docente.

No banco de teses e dissertações do PPGEdu/UFPE, foram encontradas 11 dissertações que se dedicaram à temática da formação continuada de professores, sendo

apenas 02 (duas) as dissertações que trataram da temática da FCDP no contexto da docência universitária especificamente. Referente às teses, apenas 03 (três) se dedicaram à temática da formação continuada de professores e nenhuma sobre a FCDP no contexto da docência universitária. A Tabela 3 mostra o quantitativo de trabalhos por ano.

Tabela 3 – Teses e Dissertações defendidas no PPEG/UFPE sobre formação continuada didático-pedagógica período de 2010 a 2017

| | **Dissertações sobre formação continuada de professores** | **Dissertações sobre FCDP no contexto da docência universitária** | **Teses sobre formação continuada de professores** | **Teses sobre FCDP no contexto da docência universitária.** |
|---|---|---|---|---|
| **2010** | 0 | 0 | 1 | 0 |
| **2011** | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **2012** | 1 | 0 | 0 | 0 |
| **2013** | 5 | 1 | 0 | 0 |
| **2014** | 1 | 1 | 2 | 0 |
| **2015** | 2 | 0 | 0 | 0 |
| **2016** | 1 | 0 | 0 | 0 |
| **2017** | 1 | 0 | 0 | 0 |
| **Total de trabalhos** | **11** | **2** | **3** | **0** |

Fonte: Elaborado pela autora.

A dissertação de Sousa (2013) objetivou compreender as implicações da FCDP na (re)construção da identidade profissional docente de professores universitários. Já a dissertação de Silva, K. (2014) teve como objetivo caracterizar os contributos de ações do NUFOPE (Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores) no processo de reconfiguração de um lugar/sentido para a formação continuada didático-pedagógica.

Os achados deste levantamento do tipo estado do conhecimento serviram para situar nossa problemática de estudo em relação ao que está sendo pesquisado sobre formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária. Pudemos perceber que as pesquisas de Rocha e Aguiar (2012), Sousa (2013) e Aguiar (2015) são as que mais se aproximam de nosso objeto, pois trataram da relação entre FCDP e (re)construção da identidade profissional docente. No entanto, ressaltamos, também, a falta de pesquisas que tratam da FCDP no contexto da docência universitária, relacionando a questão das representações sociais à identidade profissional docente.

Com os achados deste levantamento, também pudemos perceber que ainda são poucas as pesquisas que tratam da formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária. Com as leituras dos trabalhos publicados nos GTs 4, 8 e 11 da ANPEd, no portal de periódicos CAPES/MEC e no banco de teses e dissertações do PPGEdu/UFPE,

pudemos perceber que as pesquisas são unânimes quando se referem à importância da formação pedagógica para o professor universitário. No entanto, também apontam para a necessidade de ainda se avançar muito na questão da formação continuada didático-pedagógica, enquanto uma política consolidada e que faça parte da realidade cotidiana da docência universitária.

Diante do cenário apresentado com este estado do conhecimento, esta pesquisa avança quando toma a teoria representações sociais como expressão da identidade, ou seja, trata dessa relação identidade e representações sociais, ainda não explorada nos estudos referentes à FCDP e pouco explorada no âmbito da educação. Outra questão relevante está na possibilidade de abordar diferentes grupos de professores vinculados a várias áreas do conhecimento (humanas, exatas e saúde), além de contribuir com o recente e atual debate da formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária.

Esta tese está estruturada em 05 (cinco) capítulos. Primeiro, debatemos a formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária. No capítulo seguinte, discutimos a teoria das representações sociais. No terceiro capítulo, refletimos acerca do tema da identidade, identidade profissional e identidade profissional docente, finalizando o texto com uma discussão sobre a relação entre identidade e representações sociais. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico trilhado para alcançar os objetivos desta tese. No último capítulo, analisamos e discutimos os dados, concluindo nosso debate com uma síntese dos achados e das reflexões nas considerações finais.

# 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

> A formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos dos outros (INBERNÓN, 2010).

A discussão teórica central que se pretende neste capítulo é a temática da formação continuada didático-pedagógica do professor universitário, objeto de nosso estudo. Entretanto, como já afirmamos na introdução deste texto, pensá-la isoladamente sem uma articulação e contextualização com o tema da docência universitária, da formação continuada (em seu sentido mais amplo) e até mesmo da universidade, é assumir o risco de refletir a formação continuada didático-pedagógica em si mesmo, como uma prática descontextualizada de um cenário histórico, político, econômico e social mais amplo.

Ao contrário, sabemos que a FCDP do professor universitário surge como fruto de transformações do mundo contemporâneo e que, como consequência, atingiram as universidades, principalmente no que se refere aos fundamentos pedagógicos que subsidiam as suas concepções de docência e as suas práticas formativas (FRANCO, 2012). Aqui destacamos duas dessas transformações a partir das considerações de Almeida (2012): transformações sociais advindas do processo de globalização, que reconfiguraram valores e formas de organização subjacentes à produção de conhecimento e que, por sua vez, demandaram da universidade uma formação profissional articulada com a velocidade das mudanças; transformações vividas pela própria universidade (massificação e diversificação do perfil estudantil, incorporação de novas tecnologias, etc.) que tornaram mais complexo o processo formativo.

Esse contexto de transformações impôs à universidade uma série de mudanças, das quais destacamos, mais especificamente, algumas relacionadas ao docente universitário: a reconfiguração de seu papel enquanto responsável pela prática do ensino, uma vez que não cabem mais aos professores apenas o domínio e a transmissão vertical dos conteúdos específicos; são necessários também os conhecimentos didático-pedagógicos e um olhar atento sobre o processo de aprendizagem. Em outras palavras, a formação inicial já não basta. É preciso experienciar formação continuada e formação continuada didático-pedagógica. Logicamente, a exigência desse investimento em FCDP gerou/gera tensões, visto que reconhecer essa necessidade requer considerar que o domínio do conhecimento específico de um determinado campo do saber não é suficiente para a efetivação dos processos de ensino e

aprendizagem, e, como apontam Pimenta e Anastasiou (2010) e Almeida (2012), esse entendimento ainda não é muito aceito entre diversos docentes universitários.

No intuito de debater a FCDP para além de seu significado e sentido, mas refletindo o contexto mais amplo em que se insere, organizamos o texto deste capítulo em 03 (três) seções. Para dar conta de entender a formação continuada didático-pedagógica enquanto prática que nasce e se articula em um contexto mais amplo, iniciamos este debate pela instituição universitária – da ideia de universidade à universidade das ideias –, focando nas circunstâncias de seu surgimento, de suas crises, dos conhecimentos exigidos (em alguns períodos ao longo da história) para o exercício da docência na universidade, das concepções de docência que na historicidade da universidade (a brasileira sobretudo) se fizeram/fazem presentes. Entendemos que é difícil abordar temas como a docência ou a formação de professores, por exemplo, separadas do lugar em que se produz enquanto profissão, ou seja, no caso deste estudo, a universidade. Concordamos com Cunha (2013, p. 612) quando diz que "não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico".

Em um segundo momento, refletimos sobre formação continuada (mais ampla) e formação continuada didático-pedagógica (mais específica), com foco no sentido e no significado dessa última no contexto da docência universitária.

Por fim, na terceira parte, concluímos com uma discussão sobre o porquê da formação continuada didático-pedagógica na docência universitária e citamos o exemplo do NUFOPE[8], enquanto uma política institucional para a formação didático-pedagógica dos professores da Universidade Federal de Pernambuco.

Insistimos no argumento de que o caminho escolhido para a construção do debate teórico deste capítulo se assenta no entendimento de que refletir a universidade (sua história, suas finalidades, suas crises) e a docência universitária (a partir de algumas concepções de docência), para em seguida refletir sobre os sentidos e significados de formação continuada didático-pedagógica, pode nos fornecer elementos para entender como a função formativa foi/está sendo construída na universidade, além de apontar questões que nos auxiliem na compreensão das representações sociais de FCDP compartilhadas por professores

[8] A justificativa por descrever o exemplo do NUFOPE está no fato desse núcleo vincular-se à instituição na qual os professores participantes desta pesquisa atuam, ou seja, a UFPE, e, por isso, ser corriqueiramente citado nos discursos dos docentes quando solicitados a falar com FCDP. Para conhecer o exemplo de outras políticas institucionais em outras instituições, sugerimos a leitura da tese de doutorado de Torres (2014).

universitários e como essa formação tem contribuído com o processo de (re)construção da identidade profissional docente.

Justificamos também essa construção no que Morin (2001) propõe acerca da importância da globalidade e da contextualização do conhecimento. Para esse autor, "todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto. "Quem somos nós?" é inseparável de "Onde estamos, de onde viemos, para onde vamos"" (MORIN, 2001, p. 37). Ou seja, para entender a formação continuada didático-pedagógica (o "quem somos nós"), precisamos globalizar e contextualizar com o "de onde viemos". As demais questões – onde estamos e para onde vamos – acreditamos construir uma resposta na discussão de nossos achados de pesquisa.

Diante disso, assumimos que a tarefa de escrever sobre esses temas não foi fácil – a docência, a formação continuada e a formação continuada didático-pedagógica tomando como contexto da universidade. São muitos os autores que tratam dessas temáticas sob as mais diferentes perspectivas. Ao mesmo tempo em que procuramos não sermos superficiais no conteúdo da escrita, tivemos o cuidado de não nos alongarmos no texto, sempre atentando para o que de fato é essencial ao estudo.

## 2.1 DA IDEIA DE UNIVERSIDADE À UNIVERSIDADE DE IDEIAS

Este subtítulo é uma menção do capítulo 8 – Da ideia de universidade à universidade de ideias – do livro "Pela mão de Alice: o social e político da pós-modernidade" de Boaventura de Sousa Santos. No entanto, destacamos que a estrutura e a construção deste texto não seguem a do citado autor. Optamos por resgatar a "ideia de universidade" a partir de sua origem na Idade Média, dando destaque as circunstâncias que a fizeram surgir, bem como algumas de suas características nesse período, a partir das considerações de Ullmann (2000).

Na sequência do texto, saímos da Idade Média e passamos a refletir sobre o caso específico da construção da "ideia de universidade no Brasil", a partir dos modelos que influenciaram nosso modo de ser nessa instituição. Para tanto, dialogamos com Pimenta e Anastasiou (2010), Almeida (2012) e Morin (2001), sendo que esse último propõe uma reflexão sobre a "cabeça bem feita" e a importância da articulação das culturas das humanidades e científica no contexto da universidade.

Finalizamos o subitem com o que Santos (1999) aponta como sendo as crises pelas quais tem passado a universidade e, nesse contexto de crises, propõe a busca de uma "universidade de ideias". Partindo dessa proposição, construímos o argumento de que a

formação continuada didático-pedagógica precisa ocupar espaço/tempo – ou seja, se constituir enquanto uma política institucional – visando colaborar com a formação de uma universidade de ideias.

No entanto, antes de entrar nessas questões e de discorrer sobre alguns fatores políticos, econômicos e sociais que contribuíram para o surgimento, as transformações e as crises das universidades ao longo da história, entendemos ser adequado destacar dois pontos que, no nosso entendimento, facilitam a compreensão do que significava essa instituição no período/contexto em que surgiu: a Idade Média.

Primeiramente, é importante explicitar, tal como Ullmann (2000) o fez em "A origem das universidades medievais", que na Idade Média o termo "universidade" se revestia de um sentido diferente daquele que compreendemos hoje[9] : "para ser constituída uma *universitas*[10], no medievo, bastava um curso ou uma faculdade, em linguagem hodierna, que congregasse uma corporação de alunos e/ou de professores" (ULLMANN, 2000, p. 97).

Em segundo lugar, é preciso ter clareza que a Igreja exerceu uma forte influência sobre as primeiras universidades. Como afirmado por Carvalho (1989), a universidade foi uma corporação constituída para o ensino das disciplinas aprovadas pela Igreja e sem a pretensão de representar a totalidade das ciências, o que, aliás, só muito mais tarde se operou. Isso se deve, como afirma Manacorda (2010), à maneira como a Igreja se impunha à produção do conhecimento que desafiavam seus dogmas, o que trouxe como consequência à universidade da Idade Média grandes perdas para a história das ciências.

Elucidada essas questões, apontaremos algumas circunstâncias que contribuíram para o surgimento das primeiras *universitas*. Para tanto, nos apoiamos nas causas elencadas por Ullmann (2000), a fim de justificar o cenário político, econômico e social europeu que levou à constituição das *universitas*: a primeira, ocorrida na Europa do século XII, refere-se ao renascimento das cidades, por meio, sobretudo, da abertura do comércio marítimo: "puderam os comerciantes estabelecer-se em pontos estratégicos de trânsito, já habitados e, em muitos casos, com sedes episcopais e escolas catedralícias" (ULLMANN, 2000, p.100). Em outras

---

[9] Ao longo da história, os objetivos, as funções ou até mesmo a missão – como alguns autores preferem chamar – da universidade foram abordados de diferentes maneiras. Em *Da ideia de universidade à universidade das ideias*, capítulo 8 do livro de Santos (1999), há uma discussão, a partir de vários autores, sobre as funções da instituição universitária: para Karl Jaspers, "é o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade de uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria". Para Gasset, é o lugar de "transmissão da cultura, ensino das profissões, investigação científica e educação dos novos homens de ciência". Ou ainda, nos anos 70 "os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino, e a prestação de serviço" (SANTOS, 1999, p. 188).

[10] *Universitas*, sinonimizava, originalmente, com corporação ou comunidade de pessoas, agrupadas sob certo regime (ULLMANN, 2000).

palavras, podemos dizer, conforme afirma Buarque (1994), que a origem da universidade está diretamente relacionada à transição da vida rural para a vida urbana; a segunda circunstância é consequência das cruzadas, as quais possibilitaram um contato com a cultura oriental, despertando-se a curiosidade pelo estudo científico; a terceira explica-se pelo interesse dos imperadores e dos Papas em dispor de homens sábios em ciências profanas e sacras, e, para isso, as escolas existentes já não eram mais suficientes; a quarta circunstância refere-se às escolas (monacais, catedralícias e palatinas[11]) que não satisfaziam mais à aspiração do saber, sendo necessário uma outra forma de instituição (as *universitas)*; a quinta circunstância diz respeito à necessidade de um determinado grupo (de comerciantes, de artesões, por exemplo) formarem corporações a fim de salvaguardar seus interesses e em defesa de seus direitos. Diante disso, é importante ressaltar que a universidade nasce sem uma imediata conotação com o ensino superior. A sexta[12] e última circunstância remete aos motivos políticos, ou seja, aquelas universidades que surgiram devido a interesses pessoais de Papado ou soberano de um Estado, como foi o caso da universidade de Nápoles, que surgiu por "iniciativa de Frederico II, em 1224, com a finalidade de arruinar a de Bolonha e dar formação aos seus administradores para governar a Itália" (ULLMANN, 2000, p. 106).

Ullmann (2000) elenca nove pontos que chama de causas ou circunstâncias para o surgimento da universidade medieval. No entanto, entendemos que desses nove pontos, seis se assinalam como circunstâncias – e acima já foram listados – e três se assinalam como características da *universitas* medieval: a primeira refere-se ao fato de a universidade medieval, "em primeiro plano, não ser definida, de si, pelas matérias estudadas, mas pelo conjunto de escolas com seus mestres e alunos corporativados, formando, em segundo plano, as faculdades de artes, de teologia, de direito e de medicina" (ULLMANN, 2000, p. 102); a segunda característica destacada por esse autor refere-se à pluralidade de nações que podiam compor uma corporação de mestres e alunos, sem que houvesse restrições de direitos; a

---

[11] Conforme Ullmann (2000), as escolas monacais dividem-se em escolas monacais do oriente e escolas monacais do ocidente. As do oriente surgem no século IV e eram voltadas para a vida religiosa: "cabe observar que a educação empreendida [...] *pelos monges* era reservada, quase exclusivamente a noviços, futuros integrantes da vida monacal" (IDEM, p.33, grifo nosso). Nas do ocidente, existia uma preocupação com a ascese, mas também com a cultura. As escolas catedralícias, também conhecidas como episcopais, surgem com o renascimento urbano do século XII – após as escolas monacais típicas do agrarismo medieval perderem a sua licença – com o objetivo, sobretudo, de formar padres. Por fim, as escolas palatinas, também chamadas de escolas do palácio, baseavam-se no método do *trivium* e *quadrivium* – a primeira composta pelas disciplinas de gramática, dialética e retórica e a segunda composta por conjunto de conhecimentos objetivos e abstratos de aritmética, geometria, música e astronomia – e se localizavam junto às cortes para atender aos filhos e filhas dos nobres.

[12] Ullmann (2000) traz essa última circunstância elencada por nós como sexta no ponto 9 do capítulo IV. No entanto, aqui em nosso texto optamos por trazer como ponto 6, uma vez que entendemos que das 9 causas trazidas por esse autor, 6 se constituem circunstâncias (pontos 1, 2, 3, 4, 5 e 9) e 3 (pontos 6, 7 e 8) se constituem características de uma *universitas* medieval já formada.

terceira característica refere-se, além da agregação de alunos de todas as proveniências, à agregação de diferentes classes sociais: clérigos, frades e leigos. É importante citar as palavras do autor quando diz: “O século XIII pouco ouviu falar de igualdade social, mas experimentou muito dessa igualdade nos fatos. Todos tinham acesso à universidade, assim para estudar como para lecionar” (ULLMANN, 2000, p. 104).

Diante das circunstâncias e das características listadas acima, podemos concluir que a origem das *universtitas* não pode ser atribuída a um único fator, mas a um cenário político, econômico e social dos quais se desenvolveram algumas causas que propiciaram o surgimento das primeiras universidades ou, dizendo de outro modo, propiciaram a “ideia de universidade”.

E quanto ao professor universitário? Quais conhecimentos eram exigidos ao exercício de sua função na *universitas* medieval? Qual a concepção de docência nesse período? Para responder a essas questões, faz-se necessário compreender o método de ensino das universidades medievais: a Escolástica. Conforme Grabmann (1949), a Escolástica foi o modo como os homens do medievo elaboraram para produzirem conhecimentos, quer sejam das coisas divinas, quer sejam das coisas humanas e naturais.

Ao método Escolástico Ullmann (2000, p. 62-63) acrescenta:

> Pedagogicamente, entende-se a Escolástica a sua técnica de ensino ou por expor os temas filosóficos e teológicos. [...]. Em sentido real, deparamos com a dificuldade para definir conteúdo doutrinal da Escolástica. Pode, no entanto, dizer-se que é o estudo filosófico e teológico, numa grande síntese do patrimônio comum do pensamento humano, orientado pelo conhecimento quer provenha da experiência sensível (ciência), quer se origine da reflexão (filosofia), quer se valha da Revelação divina (teologia).

Em resumo, o método pode ser descrito com: o *lectio* comentada (leitura comentada) pelo mestre; as *quaestiones*, ou seja, as teses ou as questões expostas pelo professor; a *disputatio* ou a *discussio*, espaço onde os alunos trocavam seus pontos de vista com o mestre; as *disputationes*, na qual o professor escolhia uma tese e designava dois alunos para apresentarem ao público e, no fim da discussão, era retomado o assunto e o mestre expunha sua solução pessoal – ressaltando-se que as *disputationes* realizavam-se pelo menos duas vezes ao ano, uma antecedendo ao Natal e outra à Páscoa.

Concordamos com Torres (2014) quando afirma sobre a evidência de uma sistematização do ensino, ao passo que fica claro uma concepção magistral de docência predominante na *universitas* medieval. Ainda segundo essa autora, os exames universitários eram interrogatórios que deveriam ser respondidos de acordo com o verbo do mestre. Desse

modo, o ensino se apresentava como método catequético de perguntas e respostas, de certo e errado.

Em síntese, podemos afirmar que, durante a Idade Média, a universidade se estruturou em torno de aulas magistrais, baseada em uma concepção tradicional de docência, em que os professores e alunos organizavam-se corporativamente para manter seus privilégios.

Nos séculos posteriores ao período descrito, Almeida (2012, p. 41) destaca que a universidade

> [...] continuou fechada à dinâmica social, que passava por grande transformação, de forma que não constituiu o *lócus* de desenvolvimentos científicos e filosóficos gestados nas academias científicas – portanto, fora de seus muros – e não se adequou à modernidade iniciante, mantendo-se zelosa da preservação e transmissão da cultura e da ciência pré-moderna. Até o século XIX a universidade passou por transformações bastante limitadas.

Referente especificamente à historicidade da universidade brasileira, é possível perceber a influência de três modelos que tiveram sua predominância em diferentes momentos ao longo da história – e que contribuíram para a "ideia brasileira de universidade" –, mas que, de certa maneira, ainda se fazem presentes hoje na nossa forma de ser na universidade: o modelo jesuítico, o modelo napoleônico e o modelo humboldtiano (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 144).

O marco inicial[13] do ensino superior no Brasil foi a criação dos cursos superiores de artes e teologia, em 1572, no Real Colégio de Jesus, localizado no estado da Bahia (PACHANE, 2009). Enquanto Colégio jesuítico, o método de ensino a ser seguido era o *Ratio Studiorum*. Esse método não consistia em um tratado sistematizado de pedagogia, mas em uma relação de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas durante as aulas que ministravam. Por isso, podemos dizer que se tratava de um "manual prático e sistematizado, que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas" (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 180).

Nas orientações desse método, a função do professor se restringia a transmitir o conteúdo por meio de uma exposição e ao aluno caberia memorizar as instruções dadas pelo professor. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 147) afirmam que, para o *Ratio Studiorum,* o aluno precisava ser passivo e obediente, memorizando todo o conteúdo para a avaliação, "numa estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem". Nessa lógica, o

[13] Alguns autores, como Pimenta e Anastasiou (2010) e Masetto (2002), afirmam que o marco inicial para o ensino superior no Brasil foi em 1808, na ocasião da vinda do rei de Portugal Dom João VI e da corte portuguesa para o país. Já outros, como Pachanne (2009), datam o século XVI como marco inicial.

conhecimento era concebido como algo pronto que necessitava ser repassado aos alunos de maneira passiva.

Para as autoras citadas acima, o modelo jesuítico de ensinar encontra-se presente até hoje nas práticas das universidades. Para elas, isso se configurou como um *habitus* – conceito proposto por Bourdieu (1983). Ou seja, permitiu a incorporação de alterações nos discursos, porém não nas práticas, uma vez que a mudança é superficial e o avanço fica mais no nível dos discursos do que na alteração da visão formal do conhecimento.

Em síntese, podemos concluir que no modelo jesuítico a concepção de docência é a de transmissão de um conteúdo, a concepção de aluno é de um receptor/memorizador passivo e a de conhecimento como algo indiscutível e acabado.

Quanto ao modelo napoleônico, antes de caracterizá-lo, é preciso entender o contexto a partir do qual chegou ao Brasil. Conforme nos lembra Anísio Teixeira, até a vinda do rei Dom João VI e da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, o país se constituía "uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias – eram 27 ao tempo da independência – Portugal, [...], nos deixou limitados às Universidades da Metrópole: Coimbra e Évora" (TEIXEIRA, 1976, p. 244).

Todavia, a vinda da corte portuguesa para o Brasil fez surgir a necessidade de formação de profissionais liberais – em um primeiro momento, cursos isolados na área do direito, medicina, engenharias e farmácia – para atender à nova situação que se instaurava no país (MASETTO, 2002). Ressalta-se que, até o momento da vinda do rei Dom João VI, não era intenção de Portugal ter na colônia nenhum tipo de instituição destinada ao ensino superior, pois o interesse do país colonizador consistia nas atividades extrativistas e no monopólio do mercado brasileiro.

Nos anos que se seguiram, mais precisamente em 1820, foram criadas as Escolas Régias Superiores: "a de direito em Olinda [...]; a de medicina em Salvador [...]; e a de engenharia no Rio de Janeiro. Outros cursos foram criados posteriormente, como os de agronomia, química, desenho técnico, economia política e arquitetura" (MASETTO, 2002, p.10).

Inspirado pelo modelo napoleônico, criado em 1806 na França, o surgimento dos cursos superiores no Brasil, "se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 149).

Seu criador, Napoléon Bonaparte, esperava que o modelo de universidade criado por ele "fosse uma organização a serviço do estado e que ensinasse a todos os franceses a pensar

do mesmo modo" (BOAVENTURA, 1989, p. 44). Ou seja, os ideais do modelo proposto por Napoléon almejavam a unificação dos modos de pensar e agir dos franceses: "é preciso, antes de tudo, atingir a unidade e que uma geração inteira possa ser jogada em uma fôrma. Os homens diferem, sempre bastante, por suas tendências, por seu caráter e por tudo o que a educação não deve ou não pode reformar" (NAPOLÉON apud BOAVENTURA, 1989, p. 44).

Ressalta-se que, no padrão napoleônico de organização, havia uma valorização das ciências exatas e tecnológicas e, em contrapartida, uma desvalorização das ciências humanas. Seguindo essa lógica, os cursos superiores e, em seguida, as faculdades criadas no Brasil objetivavam apenas a formação de profissionais que exerceriam alguma profissão (MASETTO, 2002). Esse modelo de organização esteve presente no Brasil até o início dos anos 1930.

No que se refere à organização da sala de aula e à concepção de docência, o modelo napoleônico não difere do jesuítico. A concepção de docência se restringia à transmissão de um conhecimento de um professor que sabe para um aluno que não sabe e, a esse último, caberia repetir, em provas, o que o professor transmitia. Se não o fizesse de maneira adequada, seria reprovado e responsabilizado exclusivamente por isso, seja por não ter estudado o suficiente, seja por falta de competência.

Quanto à origem dos professores que atuavam nos cursos superiores criados no Brasil após a vinda do rei, Pachane (2009) nos lembra que eles foram trazidos inicialmente da Europa. No entanto, na medida em que os cursos foram sendo expandidos, principalmente após a proclamação da república, em 1889, houve a necessidade de ampliar o corpo docente e, para isso, foram recrutados profissionais liberais que exerciam bem suas atividades profissionais, para que ocupassem o cargo de professor. Dizendo de outra maneira, profissionais com notório saber em alguma área do conhecimento eram convidados a ocupar o cargo de professor do ensino superior.

Para Masetto (2002, p. 11), "essa situação se fundamenta na crença inquestionável até bem pouco tempo vivida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada ao aceitar o convite: *quem sabe, automaticamente, sabe ensinar"*. Para o autor, nessa lógica o ensinar é ministrar aulas expositivas ou palestras sobre um assunto de domínio do conferencista, para então mostrar, na prática, como se faz. Em síntese, o domínio do conhecimento específico de uma área do conhecimento é suficiente ao exercício da docência. Neste momento, não há uma preocupação com o saber didático-pedagógico e com a relação entre os processos de ensino e aprendizagem.

Ainda segundo esse autor, o mais grave nessa situação é não ter a consciência de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação e que o trabalho docente precisa privilegiar o todo do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesta mesma direção, como nos orientam Pimenta e Anastasiou (2010), o processo de ensino não pode estar desvinculado do processo de aprendizagem. Para as autoras, só se pode afirmar que houve ensino se, de fato, houve a aprendizagem. O conceito de *ensinagem* abordado por elas sugere que "a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 205).

Por essa razão, Soares e Cunha (2010) enfatizam que, embora o termo docência, originária da palavra latina *docere*, signifique ensinar, a ação docente terá seu complemento em outra palavra, também de origem latina, *dicere*, que significa aprender. Ou seja, a docência precisa ser compreendida na relação entre ensino e aprendizagem.

Nota-se claramente nesses dois modelos descritos – o jesuítico e o napoleônico – uma concepção de docência, de ensino e de aprendizagem que prezam pelo significado de ""**uma cabeça bem cheia**": uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido" (MORIN, 2001, p. 21). Na contramão dessa lógica, Morin (2001) propõe que o ensino e a aprendizagem prezem por **"uma cabeça bem feita",** ou seja, que em vez de acumular conhecimentos, seja mais importante dispor de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas, e princípios organizadores que liguem esses conhecimentos e lhes dêem sentidos.

Por fim, destacamos os ideais do filósofo Wihelm Von Humboldt, fundador da Universidade de Berlim na Alemanha, e que também influenciaram, a partir dos anos 1930 com a criação da Universidade de São Paulo, a formação da universidade no Brasil.

Segundo Morin (2001, p. 81), a universidade no século XIX

> [...] soube responder ao desafio do desenvolvimento das ciências, ao realizar sua grande transformação a partir da reforma que Humboldt introduziu em Berlim, em 1809. Tornou-se laica, quando instituiu sua liberdade interna frente à religião; abriu-se à grande problematização, surgida com o Renascimento, que interroga o mundo, a natureza, a vida, o homem, Deus. A universidade tornou-se, de fato, o espaço da problematização característica da cultura européia moderna; está mais profundamente inserida em sua missão transecular e transnacional, e aberta às culturas extra-européias.

Ainda sobre esse modelo, Pimenta e Anastasiou (2010) acrescentam que a proposta de universidade de Humboldt volta-se para a resolução de problemas sociais por meio da ciência

e, para isso, essa instituição precisaria se dedicar também as atividades de pesquisa e não apenas ao ensino.

Desse modo, surge na universidade a figura do professor-pesquisador. O professor não é mais aquele que apenas transmite passivamente o conhecimento ao aluno, como em uma concepção tradicional de docência. No modelo humboldtiano de universidade, o professor precisa, juntamente com o aluno, construir o conhecimento. "Um novo papel é solicitado ao aluno na direção da construção do conhecimento, que se entende estar em movimento e transformação" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 151).

No entanto, é preciso ainda ressaltar que a reforma de Humboldt insere as duas culturas[14] – a das humanidades e a científica – na universidade, mas não fazem com que se elas comuniquem. Por isso, Morin (2001, p. 84-85) propõe uma reforma do pensamento e, consequentemente, uma reforma da universidade, na qual, entre outras coisas, incluiria um *dízimo epistemológico ou transdisciplinar*, "que retiraria 10% da duração dos cursos para um ensino comum, orientado para os pressupostos dos diferentes saberes e para as possibilidades de torná-lo comunicante".

O que é proposto por Morin corresponde a uma concepção de docência que foge daquela discutida nos modelos destacados anteriormente. Aqui, já não caberia um professor que apenas detém um conhecimento específico de uma determinada área de conhecimento. Mais que isso, é preciso a superação do saber compartimentado, hisperespecializado; é preciso contextualizar, globalizar o conhecimento; é preciso olhar para o aprendente; é preciso problematizar o ensino e a aprendizagem. Para isso, defendemos a formação continuada didático-pedagógica como experiência para o docente e, consequentemente, para a universidade, que se pretende a formação de "cabeças bem feitas".

Ainda sobre o modelo humboldtiano, ressalta-se que apenas é incorporado ao sistema de ensino superior brasileiro com a reforma universitária constituída pela Lei 5.540 de 1968. Conforme Pimenta e Anastasiou (2010), essa Lei separa a pesquisa do ensino, deixando com a graduação a responsabilidade de formação dos profissionais – ou seja, reforçando o caráter profissionalizante no modelo napoleônico de ensino superior – e com a pós-graduação a responsabilidade com a pesquisa.

---

[14] Segundo Morin (2001, p. 17), o estudo da condição humana requer a articulação entre as duas culturas: a cultura das humanidades, que "é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas estimula a reflexão sobre o saber e favorece a interrogação pessoa dos conhecimentos"; e a cultura científica, que embora separe as áreas do conhecimento, acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não faz uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência.

Atualmente, a lei que rege a Educação Superior no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394 de 1996, no que se refere à universidade, adverte em seu artigo 53, que "as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]" (BRASIL, 1996).

Quanto à docência universitária, a Lei em seu artigo 66 recomenda que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996).

Como bem afirmam Pimenta e Anastasiou (2010), a LBD de 1996 utiliza o termo *preparação* e não *formação* quando se refere à docência para o ensino superior. Por isso, a formação docente para este nível de ensino ainda está à mercê de iniciativas individuais e/ou institucionais, muitas vezes pontuais.

Ainda quanto aos três modelos – o jesuítico, o napoleônico e o humboldtiano – que influenciaram/influenciam a constituição da universidade no Brasil, podemos falar que hoje há uma predominância de algum deles? Pesquisas que têm se debruçado sobre a docência no ensino superior, como as das autoras citadas acima, por exemplo, apontam que embora existam questões distintas entre os modelos citados – concepções de alunos, de aprendizagem, de docência, etc. –, é possível ainda perceber características de todos os modelos nas práticas pedagógicas das universidades: práticas que percebem o aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento; práticas que percebem o aluno como sujeito passivo no processo de aprendizagem, etc. Desse modo, entendemos ser mais prudente falar em amalgamação do que em predominância de um modelo sobre o outro.

É importante acrescentar a essa discussão sobre a universidade brasileira a questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo Mazzilli e Maciel (2010), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), em conjunto com outras entidades sociais que formavam o Fórum da Elaboração da Constituinte, no ano de 1987, acrescentaram a ideia de indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão como uma possibilidade de garantir uma universidade pública, gratuita, autônoma, democrática e socialmente relevante. Como consequência desse movimento, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, afirma que "as universidades gozam de autonomia didático-pedagógica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade em ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988).

A justificativa para a integração dessas atividades "reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a auto-

reflexão crítica e a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico" (ANDES, 2003, p. 30).

Diante de tudo o que foi apresentado até o momento referente à história da universidade e aos modos de se conceber a docência universitária, especificamente no contexto do Brasil, é preciso ainda enfatizar que as concepções aqui discutidas, apesar de estarem expostas a partir de uma ordem cronológica, não pretenderam aludir a uma sobreposição da outra. Ou seja, no modelo humboldtiano, por exemplo, que propõe que o professor não seja mais aquele que transmite passivamente o conhecimento aos alunos, não fez extinguir as outras concepções e práticas sobre a docência.

Afora isso, ainda é preciso acrescentar ao debate sobre a universidade as questões relativas às suas tensões e às suas crises, visto que, como toda instituição social, ela não está isenta de conflitos. Segundo Santos (1999, p. 189), existe uma multiplicidade de objetivos atribuídos à "ideia de universidade" construída ao longo de sua história, o que não deixa de levantar muitas incompatibilidades entre eles – por exemplo, no ensino "os objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada". Como frutos dessas contradições, geraram-se as crises pelas quais a universidade tem se defrontado: a crise da hegemonia, a crise da legitimidade e a crise institucional (SANTOS, 1999; 2011).

A crise da hegemonia emergiu das contradições entre as funções tradicionais da universidade que, de um lado, desde a Idade Média, objetivava a produção da alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos necessários; por outro lado, a partir do século XX, acrescentou à sua missão a produção de padrões culturais médios e conhecimentos instrumentais úteis à mão de obra que está a serviço do sistema capitalista. Nesse sentido, Santos (1999, p. 192) acrescenta que "a crise da hegemonia é mais ampla porque nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite".

Na segunda crise, a da legitimidade, "está em causa o aspecto social dos destinatários dos conhecimentos produzidos e, portanto, a democraticidade da transmissão destes" (SANTOS, 1999, p. 192). Dizendo de outro modo, a crise da legitimidade é provocada quando a universidade deixa de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e, por outro lado, vivencia exigências sociais e políticas de democratização e igualdade de oportunidades para as classes populares (SANTOS, 2011).

Finalmente, a crise institucional surgiu quando a universidade teve a sua especificidade organizativa colocada em questão e se lhe impôs outros modelos organizativos vigentes em outras instituições tidas como mais eficientes. Ou seja, em linhas gerais "o valor que está em causa na crise institucional é a autonomia universitária e os fatores que têm vindo a tornar cada vez mais problemática a sua afirmação são a crise do Estado-Providência e a desaceleração da produtividade industrial (SANTOS, 1999, p. 214).

Para Santos (1999), embora a universidade tenha desenvolvido uma "gestão da tensão"[15] na intenção de que as suas crises não se aprofundem descontroladamente, é preciso avançar no sentido de que esse modelo de gestão de contradições pode não continuar a ser válido por muito tempo. É por isso, que o autor irá propor 11 teses – e aqui não convém discorrer sobre todas elas – que possibilitarão a construção de uma "universidade de ideias", pautada pela ciência pós-moderna.

Destacamos a tese de número 05:

> [...] a prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental significa, antes de mais nada, que as humanidades e as ciências sociais, uma vez transformadas à luz dos princípios referidos, devem ter precedência na produção e distribuição dos saberes universitários. Isto não implica a marginalização das ciências naturais, mas tão só a recusa *da posição dominante que hoje ocupam* [...] (SANTOS, 1999, p. 224, grifo nosso).

A relevância dessa tese para o objeto de nossa pesquisa se justifica no entendimento da formação continuada didático-pedagógica como uma possibilidade de espaço para a superação de uma docência universitária pautada, sobretudo ou exclusivamente, em uma racionalidade cognitivo-instrumental. Inclusive, essa formação, nascida nas ciências das humanidades, pode vir a ser veículo para superar a posição dominante que as ciências naturais ainda ocupam na atualidade e, como consequência, superar o entendimento de que o conhecimento específico destas áreas é suficiente à prática docente.

O relato da historicidade da instituição universitária feito até aqui aponta para a ausência de um investimento em formação continuada didático-pedagógica para o docente que atua neste nível de ensino. Pelo contrário, desde os primórdios dessa instituição, nota-se que o domínio de um conhecimento específico seria suficiente à prática docente.

---

[15] As contradições presentes na universidade geraram tensões que levaram às três crises descritas por Santos (1999, p. 198-190): "dado que não parece possível nas condições macro-sociais presentes superar estas contradições, o objetivo das reformas da universidade propostas um pouco por toda parte nos últimos anos tem sido fundamentalmente o de manter as contradições sob controle da gestão das tensões que elas provocam". Sobre como a universidade tem gerido suas tensões, conferir o capítulo 8 no livro *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*.

Mas esse entendimento começa a ser desconstruído nas últimas décadas, intensificando-se, sobretudo a partir dos anos 2000 (no contexto brasileiro), o debate sobre a necessidade de conhecimentos didático-pedagógicos ao docente universitário.

Isso se justifica pelas rápidas e contínuas mudanças sociais[16] que passam a exigir a construção de um novo perfil para o professor: agora não mais aquele detentor do conhecimento, que transmite ao aluno um saber pronto, sem a preocupação com o processo de aprendizagem.

Como já ressaltava Boaventura de Sousa Santos nos anos de 1980, "estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica (SANTOS, 1988, p. 47). O paradigma dominante de ordem científica, à qual se referia o autor, diz respeito ao modelo de racionalidade que se constituiu a partir da revolução científica do século XVI e que tem como visão do mundo e da vida duas distinções fundamentais: o conhecimento científico do conhecimento do senso comum; o dualismo entre homem e a natureza. Outra característica importante desse paradigma é o de tomar a matemática como instrumento privilegiado de análise, em que o conhecer significa quantificar, classificar e dividir.

No entanto, Santos (1988) já anunciava a crise desse paradigma e a emergência de um novo, a que chamou de *paradigma emergente* ou *paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*. Essa nova forma de perceber o conhecimento baseia-se em quatro teses propostas pelo autor: *todo conhecimento científico-natural é científico-social*, ou seja, a distinção entre conhecimento natural e social precisa ser superada; *todo conhecimento é local e total*, ou seja, sendo local se constituirá a partir de temas importantes para os grupos sociais e seus projetos de vida, e sendo total, elege como horizonte a totalidade universal; *todo conhecimento é autoconhecimento*, ou seja, diferentemente do paradigma dominante, há uma preocupação mais com o viver do que com o sobreviver, sendo um conhecimento compreensivo e íntimo que nos une pessoalmente ao que estudamos; *todo conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum*, ou seja, não se despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que o conhecimento, traduzindo-se em autoconhecimento, precisa traduzir-se também em sabedoria de vida.

É nesse contexto de ruptura paradigmática, – o qual ainda estamos atravessando – que surge e ganha força o debate sobre a importância da formação continuada didático-pedagógica

[16] "As transformações vividas no mundo econômico com a reestruturação produtiva flexível nas relações do trabalho, na cultura e no campo do conhecimento. Isso vem demandar mudanças na direção de conceitos e práticas educacionais, na construção de uma nova pedagogia e didática, que contribuam para o processo de superação da lógica da racionalidade técnico-científica moderna, que tanto tem fragmentado e hierarquizado espaços, tempos, conhecimentos e sujeitos, nas suas mais diversas práticas sociais" (MELO; CORDEIRO, 2008, p. 31).

para o professor que atua na universidade. Passa-se, então, a ser questionada a suficiência do saber específico e coloca-se a figura do aluno como agente ativo nessa relação de ensino e aprendizagem. Logicamente, esse entendimento tem gerado tensões entre muitos docentes que, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2010), ainda se põem resistentes ao saberes didático-pedagógicos.

Adiante, nossa discussão tomará como foco principal a formação continuada de professores (em seu sentido mais amplo) e a formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária.

## 2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Aprimoramento, reciclagem, atualização, capacitação ou formação continuada? Na atualidade, tem-se utilizado preferencialmente a expressão "formação continuada" – ou permanente, ou ainda educação continuada em alguns casos. Todavia, o que significa formação continuada? Para ser formação continuada – e não apenas aprimoramento, reciclagem, atualização ou capacitação –, que elementos se fazem necessários? Esclarecida essas questões quanto à formação continuada (mais ampla), refletiremos sobre o sentido e o significado da formação continuada didático-pedagógica (mais específica) no contexto da docência universitária.

### 2.2.1 Formação continuada

As últimas décadas do século XX constituíram-se por diversas mudanças que invadiram o contexto social: o processo de globalização; a tecnologia como grande força em todos os âmbitos da cultura e da comunicação; a mistura de outras culturas ou conhecimento delas, entre outras. Em todas essas circunstâncias, se faz necessária a reflexão, em distantes campos do conhecimento, sobre a suficiência da formação inicial para o desenvolvimento de um profissional ao longo de toda a sua carreira (IMBERNÓN, 2010).

É nesse contexto de mudanças que, na última metade do século XX[17], há um crescimento exponencial de atividades de formação profissional continuada em todas as áreas

[17] Segundo Imbernón (2010), nos países latinos, o debate sobre a formação continuada ganha força a partir dos anos 1970.

do conhecimento. Nesse período, a formação continuada nasce com um dos grandes “mitos” do século XX, visto que ela impôs-se como uma espécie de resposta a todas as interrogações, a todas as perturbações, a todas as angústias de profissionais desorientados e sacudidos por um mundo em constante mutação (CANÁRIO, 1999, p.39). A formação profissional continuada surge, então, como a resposta para as crises das mais diversas áreas: é necessário formar a todos (professores, médicos, enfermeiros, empresários, etc.). Formar, assim, constituiu-se como a “salvação” quando um problema se coloca a qualquer que seja a área do conhecimento.

Entretanto, ao passar a euforia desse primeiro momento, percebe-se que o modelo de formação geralmente adotado – cursos pontuais de capacitação, de reciclagem, de aperfeiçoamento – não corresponde às necessidades exigidas, ou seja, a formação de um profissional reflexivo e crítico, sujeito ativo no processo formativo e que vai (re)construindo a sua identidade profissional. Ao contrário, Canário (1999, p. 39) chama a atenção para a ineficácia desses processos de formação continuada, ressaltando que isso está associado “à persistência de modalidades escolarizadas de formação, consubstanciada numa lógica cumulativa de “ações” de formação que tem subjacente uma perspectiva instrumental e adaptativa”. O autor ainda destaca que essa perspectiva instrumental e adaptativa da formação tem uma visão predominantemente determinista da ação do humano, traduzindo-se por uma racionalização quer seja da formação, quer seja dos processos de mudança, sobrevalorizando as dimensões técnicas em detrimento das dimensões pessoais e sociais. Em síntese, a formação continuada tende a se transformar em uma “ciência da certeza”, como afirma Nóvoa (1992), entendida mais como momentos de ensino e aprendizagem de técnicas do que como um processo de desenvolvimento do próprio ser humano.

Esclarecida, brevemente, algumas circunstâncias que levaram à reflexão da importância da formação continuada no processo de formação profissional, bem como à perspectiva instrumental atribuída a ela desde o seu surgimento, abordaremos adiante o que defendemos por formação continuada – e quais os termos que devem ser evitados quando referidos a essa formação –, bem como os elementos que acreditamos constituir esse processo formativo.

Definir formação continuada não é tarefa fácil. Basta olharmos para as pesquisas ou para os autores que tratam deste tema para percebermos que não há um consenso sobre o que é formação continuada. Alguns utilizam os termos treinamento, atualização, reciclagem, capacitação, etc., como sinônimos de formação continuada. Outros dão mais ênfase a algum aspecto da formação continuada – como a reflexão ou troca de experiências ou ao enfoque

teórico. Na área da saúde, por exemplo, é comum o uso do termo educação continuada. Diante disso, não é raro encontrar variados discursos sobre a formação continuada que, às vezes, se aproximam e em outras se distanciam.

Em defesa de uma noção[18] de formação continuada, apresentaremos no decorrer desta discussão os elementos que acreditamos constituí-la, bem como alguns termos que precisam ser evitados quando referidos a ela. Mas antes, é preciso ainda esclarecer o sentido atribuído ao termo *formação*, visto que é revestido de múltiplos significados. Fala-se em formação humana, formação acadêmica, formação de grupos, formação celular, etc., atribuindo-lhe diversos sentidos, como o de criação, produção, constituição, composição, construção, entre outros. Por isso, a amplitude e os múltiplos significados e dimensões que o termo formação ganhou acabam, muitas vezes, gerando certa confusão semântica.

Se pensarmos no termo formação de maneira que abranja a formação do sujeito na sua completude e integralidade, falamos em formação humana. Formação essa que envolve todos os aspectos e dimensões da existência do indivíduo – física, sensorial, mental, emocional e espiritual (RÖHR, 2007).

De maneira menos abrangente, mas de igual modo complexa, a formação profissional – para o exercício de qualquer profissão e que abarca a formação inicial e continuada de um profissional – envolve o que Marcelo Garcia (1995) chama de ações voltadas para a aquisição de saberes, de saber-fazer e de saber-ser, objetivando o exercício de alguma atividade. É com esse sentido de formação que este estudo se desenvolveu. Dizendo de outro modo, quando falamos em formação continuada, estamos nos referindo à **formação profissional continuada**, como aquela que se dá posteriormente a uma formação profissional inicial. Isso justifica a opção de se trabalhar com o termo *formação* e não *educação continuada*, pois entendemos que esse último remete a uma dimensão maior da vida (é mais amplo), e não apenas, necessariamente, à dimensão profissional do indivíduo.

Quanto ao significado da formação continuada, concordamos com Christov (2002) quando afirma que palavras como treinamento, capacitação e reciclagem reduzem a construção da autonomia intelectual do sujeito em formação, pois se fundamentam em propostas previamente elaboradas, obedecendo à lógica de cursos padronizados criados e pensados por *experts* para um grupo de profissionais. Por esse motivo, ressaltamos que é necessário ter cuidado com a utilização de tais termos, dado que eles podem ser reducionistas em relação a toda a complexidade que envolve o processo de formação continuada.

---

[18] Optamos por trabalhar com o termo *noção* em vez de *conceito*, pois acreditarmos que definir formação continuada em um conceito é correr o risco de ser reducionista em relação à sua complexidade.

Corroborando com esse entendimento, Resende e Fortes (2005, p.05) afirmam que as percepções sobre a formação continuada são muitas, o que provoca a utilização de conceitos e termos considerados análogos, porém muitas vezes ambíguos e imprecisos, como, por exemplo, capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem. Todos eles respondem a tendências diferenciadas. Para esses autores, existem distinções entre esses diferentes termos: *reciclagem* dá a ideia de mudanças profundas que desconsideram os saberes já existentes; *treinamento* indica destreza, exercício repetitivo e condicionante; c*apacitação* sugere apenas o desenvolvimento de habilidades; *aperfeiçoamento* dá a entender completude e acabamento; já o termo *formação* implica um processo de construção inacabável.

Consoante a esse entendimento, Mendes Sobrinho (2006) também acredita que medidas pontuais como reciclagens, capacitações e treinamentos, por exemplo, não dão conta da complexidade da formação continuada.

Voltando o nosso olhar para a área da educação especificamente, segundo Aguiar (2004), os termos treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem desenvolveram-se no Brasil com o golpe militar de 1964, no período do modelo autoritário, para atualizar os professores sobre as mudanças no sistema educacional. A utilização desses termos na educação produzia a sensação de se estar em uma indústria treinando os operários para manusear máquinas. Assim, termos como treinamento e reciclagem significam preparar o indivíduo para os conhecimentos, habilidades e atitudes que irão maximizar a competência individual, com vistas a melhorar o desempenho da organização.

Ainda segundo essa autora, tais conceitos (treinamento, capacitação, reciclagem) possuem o significado de preparar os docentes para a efetivação de uma prática repetitiva, acrítica e mecânica, assumindo uma característica eminentemente prescritiva, normativa, fundamentada em modelos preestabelecidos. Logo, a preocupação está reduzida ao ato pedagógico isolado do contexto social mais amplo.

A formação continuada que defendemos está de acordo com o que Freitas (2007, p.25) afirma:

> Muitas vezes denominamos “formação continuada” modelos formativos convencionais de transmissão, tais como: treinamentos, reciclagem ou capacitação. Mesmo quando esses formatos assumem funções bem específicas em termos de objetivos, conteúdos e tempo de duração e modalidades [...] todos têm como elementos constitutivos a ausência de mecanismos efetivos para acompanhar, de forma efetiva, a prática docente concreta dos professores.

Concordamos com o autor e defendemos que a formação continuada, em qualquer área do conhecimento, não deve ser reduzida apenas a ações pontuais ou extensivas de formação,

pois os efeitos são bastante limitados. A formação continuada, para Freitas (2007), na perspectiva do desenvolvimento profissional, implica, além dos mecanismos de acompanhamento da prática, uma avaliação sistemática das ações desenvolvidas e uma identificação das demandas de formação, localizadas com base nas dificuldades expressas pelos próprios profissionais.

Assim pensada e desenvolvida, a formação continuada envolve dois elementos fundamentais no processo de constituição do sujeito que é/está sendo formado: a individualidade e a coletividade. Ela não pode ser reduzida a um tempo e espaço convencional de formação – ou dizendo de outra forma, a uma formação formal – muito embora os momentos de formação no coletivo sejam de extrema importância para a formação do profissional e, em hipótese alguma, estamos negando as contribuições que esses momentos em coletivo oferecem.

No entanto, estamos chamando a atenção para que a formação não seja reduzida só aos momentos de formação no coletivo. Entendemos que a formação continuada também acontece no nível individual, o que aqui chamaremos de autoformação. A autoformação acontece quando um profissional de uma determinada área investe, por iniciativa própria e individualmente, em sua formação continuada, como por exemplo, ao estudar um livro de seu interesse.

No que se refere à formação continuada no coletivo, um importante elemento é apontado por Nóvoa (1992): o enfoque teórico. Para esse autor, a formação continuada precisa estar fundamentada na experiência profissional, porém não se deve ficar apenas nos saberes da experiência, é preciso um trabalho reflexivo e crítico sobre a prática. O autor afirma que é de fundamental importância o enfoque teórico nas formações continuadas, embora seja comum que as reflexões estejam apenas ao nível da experiência, e as discussões teóricas sejam esquecidas, deixando a formação apenas no âmbito das experiências compartilhadas. Destacamos o valor tanto dos saberes da experiência dos profissionais em formação – pois a formação continuada precisa partir da realidade destes e dos problemas reais de cada contexto – quanto da discussão da teoria nos momentos da formação, porquanto acreditamos que o enfoque apenas em um desses aspectos (saberes da experiência ou discussões teóricas) empobrece a formação.

É nesta mesma direção que Pérez (2007) coloca a articulação entre prática-teoria-prática, dando a ideia de infinitude à formação. Ou seja, não se superpõe uma à outra, mas há uma relação espiral, na qual a formação é um acontecimento que parte da reflexão da prática

(saberes da experiência), permeada pela teoria, a fim de alcançar uma nova prática. Neste entendimento, o processo de formação é contínuo.

Nóvoa (1992) ainda chama a atenção para não reduzirmos a formação continuada à acumulação, seja de conhecimentos, técnicas ou recursos. Para esse autor, a formação continuada é um processo que se dá através do trabalho de reflexão crítica sobre a prática, contribuindo, assim, para a (re)construção da identidade profissional.

No campo específico da educação, concordamos com o autor e defendemos a ideia de que a formação continuada é elemento fundamental para a (re)construção da identidade profissional docente, visto que ela é espaço e tempo para se refletir a prática docente confrontando os professores com os saberes que eles já possuem. A pesquisa de Sousa (2013) corrobora com esta afirmativa, pois revelou que a formação continuada possibilitou aos professores uma reflexão sobre as ações em sala de aula, gerando uma mudança na prática docente e, consequentemente, na construção de suas identidades profissionais.

Ainda referente à formação continuada e sua relação com a (re)construção da identidade profissional docente, Imbernón (2009) faz uma importante consideração. Para ele, o professorado precisa ser o sujeito da formação, compartilhando seus significados, tendo a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos, trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional e não simplesmente um instrumento na mão de outros. O que o autor quer dizer é que o professor precisa ser ativo no seu processo formativo e não servir apenas como objeto de formação de alguém que supostamente tenha mais conhecimento e saber, e que, consequentemente, precise doutriná-lo.

Deste modo, o reconhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho do professor, interagir melhor com os outros, como contexto que se vive dia a dia nos centros, já que as experiências de vida do docente se relacionam com as tarefas profissionais, uma vez que o ensino requer um envolvimento pessoal (IMBERNÓN, 2009).

Em síntese, compreendemos formação continuada como toda formação – oficial ou não, obrigatória ou não, que se dá em uma dimensão coletiva ou individual – experienciada por um profissional após a sua formação inicial. Ou seja, formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional, podendo assumir formatos e duração diferenciados e ter origem na iniciativa dos interessados ou inserir-se em programas institucionais (CUNHA, 2013). Essa formação poderá acontecer a partir dos conhecimentos específicos de uma determinada área do conhecimento ou, no que se refere ao exercício da docência, acontecer a partir dos conhecimentos didático-pedagógicos. Esta última, destinada à reflexão sobre questões relacionadas à docência, é a que chamaremos de

formação continuada didático-pedagógica. No item a seguir, discutiremos seu sentido e seu significado no contexto da docência universitária.

### 2.2.2 O significado e o sentido da formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária

Já discutimos anteriormente que a formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária nasce como fruto de uma ruptura paradigmática que coloca em xeque a ordem científica fundamentada em um modelo de racionalidade dominante (SANTOS, 1988). Vimos também que no novo paradigma (do conhecimento prudente para uma vida decente), é possível questionar muitas verdades absolutas, como, por exemplo, no âmbito do ensino, a de um saber específico de determinada área do conhecimento sendo suficiente à prática docente ou o lugar do aluno, agora agente ativo, nos processos de ensino e aprendizagem.

Adiante, nossa intenção será refletir sobre o significado e o sentido da formação continuada didático-pedagógica do professor universitário. Mas, antes disso, é necessário ainda esclarecer o que entendemos por didático e por pedagógico nessa formação.

De acordo com Libâneo (2001), no senso comum, frequentemente os termos pedagógico e didático são tratados como sinônimos. Para esse autor, o pedagógico e o didático são termos que se relacionam, mas mantêm suas especificidades.

Enquanto área da pedagogia, a didática visa à investigação dos fundamentos, das condições e dos modos de realizar a educação por meio do ensino, “não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz”. Em resumo, a didática possibilita que os docentes das mais diversas áreas “pedagogizem” os conhecimentos específicos, convertendo-os em matéria de ensino, instituindo os parâmetros pedagógicos e didáticos na docência das disciplinas e articulando-os aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 67).

Dizendo de outra maneira, “o didático se refere especificamente a teoria e a prática do ensino e da aprendizagem, considerando o ensino como um tipo de prática educativa, vale dizer, uma modalidade de trabalho pedagógico” (LIBÂNEO, 2001, p.161).

Já o pedagógico, processo mais amplo que o didático, refere-se, para além de sua característica de cuidar dos objetivos e das formas metodológicas e organizativas de transmissão/construção de saberes e modos de ação em função da construção humana, diz

respeito, “explicitamente, aos objetivos éticos e em projetos políticos de gestão social. [...] Dessa forma, o trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção (embora nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente)” (LIBÂNEO, 2001, p. 160-161). Ou seja, podemos afirmar, segundo o autor, que o pedagógico se assenta na relação entre quem educa, o educando, o saber e o contexto da ação educativa.

No contexto da docência universitária, é recorrente entre muitos docentes o desconhecimento da

> [...] necessidade de que suas disciplinas se convertam em saberes pedagógicos, ou se recusam a isso, pelo que formulam conteúdos distanciados dos problemas concretos das salas de aula, empobrecendo a especificidade desses saberes, muitas vezes substituídos pela discussão de temas fragmentados – linguagem, gênero, interdisciplinaridade, diversidade cultural – dissociados do campo conceitual da pedagogia e da didática e, por isso mesmo, resultando em visões reducionistas (LIBÂNEO, 2002, p. 15-16).

Diante disso, o objetivo da formação continuada didático-pedagógica para docentes universitários é o de formar professores para o aprendizado efetivo da docência. Assim, vai além da dimensão da transmissão de conteúdos, pois abrange reflexões e construção de conhecimentos. Essa formação apresenta subsídios e conhecimentos pedagógicos para o exercício do profissional docente do ensino superior e, quando ela se dá na dimensão coletiva, proporciona a socialização de experiências e reconhecimento da importância do trabalho conjunto.

De acordo com Aguiar (2015), a FCDP corresponde aos aspectos didáticos, pedagógicos e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência: o ensino, a aprendizagem, o planejamento, a didática, etc. Em resumo, formação continuada didático-pedagógica – mais específica – se constitui como uma dimensão da formação continuada – mais abrangente –, designada ao estudo de aspectos didáticos e pedagógicos referentes ao exercício da docência.

Além de ser uma discussão recente na história da docência universitária, a FCDP caminha a passos lentos enquanto uma prática sistemática para os professores, uma vez que ainda é forte o consenso de que a formação no campo pedagógico não se aplica ao professor do ensino superior, pois a ele cabe apenas o domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). De acordo com essa ótica, os conhecimentos específicos se sobrepõem aos demais saberes que envolvem a complexa ação de ensinar. Para Cunha (2007, p. 21), isso ocorre porque “o que dá prestígio ao docente, do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica, são suas pesquisas e publicações, as teses

que examina, as conferências que profere, os financiamentos que consegue para os seus projetos".

Afora isso, quando se reflete sobre formação continuada de professores – no seu sentido mais amplo e não apenas no que se refere à FCDP especificamente –, pensa-se em um momento específico de uma formação promovida por um curso, ou seja, formal. A pesquisa de Lima (2012), sobre as representações sociais acerca de formação continuada, apontou essa questão. Nessa mesma direção, caminha o entendimento do significado e do sentido da formação continuada didático-pedagógica do professor do ensino superior.

O sentido para a formação continuada didático-pedagógica que defendemos está em consonância com o que Pérez (2007) coloca. Para a autora, a formação continuada de professores precisa ser compreendida como um acontecimento. "Acontecimento é uma situação singular que se efetiva no âmbito das práticas cotidianas, que atualiza o presente a partir do movimento, da experimentação [...], implica uma atualização e uma problematização da realidade, produzidas num lugar e num momento singular" (PÉREZ, 2007, p. 131).

Tornar a formação continuada didático-pedagógica um acontecimento é concebê-la e efetuá-la a partir das práticas cotidianas dos professores. Assim, a FCDP como acontecimento não se reduz a um curso formal específico, muitas vezes obrigatório. Em outras palavras, a FCDP entendida como um acontecimento vai de encontro à antiga ideia de que, conforme registra Canário (1999), a formação ocorre em um dado lugar no qual os docentes recebem os saberes transmitidos a eles para aplicá-los em sala de aula. A FCDP entendida como acontecimento se efetiva em múltiplos espaços e tempos.

Nessa perspectiva, Pérez (2007, p. 134) sugere *acontecimentalizar* a formação, ou seja, defini-la "a partir dos processos e movimentos de formação empreendidos pelos próprios sujeitos, ações de formação tecidas e tramadas pelos fios da experiência e pelas múltiplas conexões das memórias e da narração". Dessa maneira, a FCDP concebida como acontecimento dá voz ao professor e torna-o sujeito ativo de sua formação.

O resultado disso seria uma *formação-menor*, ou seja, uma formação que "configura acontecimentos, singularidades que sustentam a diferença e a descentralização. Assim pensada, a formação é ressignificada a partir das narrativas dos professores" (PÉREZ, 2007, p. 135). Portanto, formação continuada didático-pedagógica não é só pensada para os professores, mas é também e, sobretudo, dos professores. Assim, a FCDP acontece em múltiplos contextos, espaços e tempos. Por essa razão, precisa também ser concebida como heterotopia.

Foucault (2001, p. 415) compreende que

> [...] provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, *espécies de lugares que estão fora de todos os lugares,* embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias (grifo nosso).

De acordo com Pérez (2007), as heterotopias se produzem pela negação do instituído e pela ressignificação do que é marginal. Ou seja, as heterotopias são as fugas, os deslizes. E, quando sugerimos que a formação continuada didático-pedagógica seja concebida também enquanto heterotopia, enquanto lugar que pode estar fora de todos os outros lugares, estamos querendo dizer que essa formação precisa ser compreendida para além do instituído, para além da formalidade e da obrigatoriedade, para além do curso formal.

Enquanto professora da educação básica durante alguns anos, tivemos a oportunidade de experienciar espaços e tempos de formação continuada enquanto uma heterotopia: das conversas com nossos pares nos momentos de intervalo das aulas ao grupo do *whatsapp,* onde trocávamos informações e sugestões referentes às dificuldades e conquistas de nossos estudantes. Essas formações – informais – extrapolavam o limite do instituído. No sentido atribuído por Pérez (2007), constituíam uma “formação-menor”. No sentido atribuído por Foucault (2001), os momentos informais do intervalo ou o ambiente virtual do *whatsapp* se constituíam em heterotopias.

Os espaços de fuga, as heterotopias descritas acima, dizem respeito à dimensão da formação continuada no coletivo. E, pensando especificamente na coletividade, se no contexto da educação básica ainda são raros os momentos de convívio entre os professores – como, por exemplo, o planejamento coletivo, a formação continuada dentro da própria escola, o diálogo informal da sala dos professores –, no contexto do ensino superior, isso se agrava e tem favorecido o isolamento docente. A pesquisa de Mussi e Almeida (2015) aponta, entre outras coisas, que os professores do ensino superior vivem um contexto de trabalho que depende de um empenho individual e as instituições têm favorecido isso, uma vez que não possibilitam espaços efetivos e permanentes de convívio, como, por exemplo, de formação continuada. Para as autoras, esse aspecto tem provocado um isolamento profissional dos professores e criado limitações nos espaços e tempos para a comunicação e o diálogo.

Outro elemento que trazemos para o debate sobre a formação continuada didático-pedagógica é o conceito de experiência a partir da perspectiva de Gadamer (1999). Para ele, a experiência refere-se à interpretação de algo que vivenciamos e, por isso, somos partícipes da

construção do seu sentido, por meio dos princípios que envolvem a experiência: o meditar, o refletir, o pensar, o analisar, o ponderar, o criar, etc. (NEUBAUER, 2015).

Nesse sentido, a FCDP, enquanto espaço e tempo de reflexão, análise, criação, etc., da prática docente – ou seja, a FCDP como uma experiência –, vai além de apenas uma vivência, pois essa última é um projetar-se que não tem o compromisso de significar, justificar, ou validar o que vivenciamos, diferentemente da experiência (NEUBAUER, 2015).

Tornar a FCDP como um espaço de experiência significa entendê-la como uma possibilidade de reflexão da prática, com a intenção de ampliar os horizontes no que se refere ao fazer docente. Segundo Neubauer (2015, p. 134), Gadamer trata a experiência não como um "escolher-se um ou outro caminho quando buscamos compreender algo, mas, um tencionar a si mesmo, de modo que as nossas verdades *a priori* possam ser colocadas em xeque, a fim de reconhecermos nossos limites e possibilidades".

Desse modo, a FCDP torna-se uma experiência quando faz sentido para o professor em formação, levando-o a pensar e a refletir sobre sua prática docente, modificando-a se necessário, bem como dando-lhe a oportunidade de criar novas possibilidades.

Por isso, mais do que um lugar de troca de experiências, é necessário experienciar a formação, no sentido descrito por Gadamer, como aquela (a experiência) que nos leva além das aparências das coisas, mas que desacomoda nossa forma de ver e pensar o mundo a partir dos nossos hábitos corriqueiros, fazendo a experiência ser um lugar festivo, mesmo que em um primeiro momento seja doloroso enfrentar o estranho (GADAMER, 1999).

Acrescentamos, ainda, que no processo formativo os estímulos externos são importantes, mas precisam contar com o significado que o professor atribui à experiência de formação. "Reconhece-se que essa experiência inclui trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais em um amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade *[e da identidade]* docente" (CUNHA, 2013, p. 11, grifo nosso).

A partir de tudo o que dissemos, acreditamos que incorporar as noções de heterotopia, de acontecimento e de experiência possibilita romper com as evidências espaciais e temporais com as quais nos acostumamos a compreender o sentido e o significado da formação continuada e da FCDP especificamente.

## 2.3 POR QUE FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO?

Após toda a reflexão que fizemos neste capítulo, iniciada com o debate dos primórdios da Universidade, seu surgimento, suas crises, as concepções de docência que se fizeram/fazem presentes na universidade brasileira, o sentido e o significado da formação continuada e da formação continuada didático-pedagógica, nos propomos agora a finalizar nossa discussão com o porquê da FCDP no contexto da docência universitária – destacando, com isso, a importância da FCDP –, apresentando, ao final deste tópico, o exemplo do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica (NUFOPE) dos professores da Universidade Federal de Pernambuco.

O ensino é uma prática obrigatória para os professores que atuam nas universidades. O ingresso do professor nessas instituições implica o exercício dessa atividade, e isso está evidente desde o processo seletivo, no qual o candidato a professor universitário precisa submeter-se a uma prova didática. Entretanto, em alguns casos, o ensino não é o fator principal que tem atraído professores para atuarem nas universidades, e, consequentemente, ele tem sido relegado a segundo plano por entenderem que outras atividades são mais atrativas e valorizadas ou, até mesmo, menos desgastantes, como é o caso da pesquisa, por exemplo (ALMEIDA, 2012). Inferimos que, entre outras coisas, isso possa ocorrer porque, segundo essa mesma autora, existe uma carência de formação pedagógica para esses professores e, por isso, os elementos constitutivos da atuação docente são-lhes desconhecidos cientificamente, o que pode, também, levar a um desinteresse pelo ensino.

Essa circunstância nos leva à necessidade de refletir sobre a relevância da formação pedagógica do professor que atua na docência universitária: por que formação continuada didático-pedagógica para o professor universitário? Mas para responder essa questão, é importante primeiro entender como é formado, no Brasil, o professor universitário.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394 de 1996, em seu artigo 66, afirma que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Isso significa que a preparação docente para o ensino superior, como nos lembra Almeida (2012), é desenvolvida em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), e como sabemos, esses cursos têm objetivado principalmente a formação do pesquisador e a produção do conhecimento, colocando em segundo plano a formação do professor.

O fato é que a formação pedagógica do professor universitário no Brasil tem se resumido, muitas vezes, à disciplina de Didática do Ensino Superior, que possui caráter eletivo, e à disciplina de Estágio de Docência, obrigatória para os bolsistas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), evidenciando que a pós-graduação tem enfatizado a formação do pesquisador. Soma-se a isso a tradição de uma lógica reducionista, e ainda recorrente no senso comum, de que quem sabe fazer também sabe ensinar, colocando os conteúdos específicos como suficientes à prática de ensinar.

Esses dados revelam, conforme Cunha (2006, p. 258), que a formação do professor que atua na universidade tem sido compreendida, pela "tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino, [...] do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico". Dizendo de outro modo, os elementos da prática docente como a didática, o planejamento, a avaliação, etc., são desconhecidos por muitos docentes que atuam na universidade.

Diante do que expomos, mais uma vez defendemos a formação continuada didático-pedagógica como espaço para a formação do professor universitário, seja por meio de experiências autoformativas, seja por meio de experiências em espaços coletivos de formação, dentro ou fora das universidades.

São muitos os autores que destacam a importância da formação continuada didático-pedagógica para o professor universitário: Cunha (1998; 2006; 2007); Zabalza (2004); Leite e Ramos (2007); Melo (2008); Cordeiro e Melo (2008); Pimenta e Anastasiou (2010); Soares e Cunha (2010); Ramos (2010a); Sousa e Aguiar (2011); Almeida (2012); Aguiar (2015); entre tantos outros.

Almeida (2012), por exemplo, chama a atenção para um agravante decorrente das limitações que se impõem à formação do professor universitário. A autora afirma que essas limitações – como a precária formação pedagógica dos docentes – têm sido apontadas como fatores que dificultam a vida escolar dos estudantes, uma vez que possuem peso determinante na atuação docente e, consequentemente, na qualidade do ensino ministrado.

Isso sustenta o que todos esses autores citados defendem quanto ao ensino ser uma atividade que requer conhecimentos específicos e, para tanto, formação pedagógica dos professores.

Zabalza (2004, p. 169), por exemplo, afirma que o desafio da formação dos docentes universitários "é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais da "aprendizagem", em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno". O autor

ainda destaca que o principal desastre didático ocorrido no ensino universitário foi o de tornar independente o processo de ensinar do processo de aprender.

Concordamos com o autor citado e defendemos que uma formação continuada didático-pedagógica sistemática, que considera a pessoa do professor, seus saberes, sua história, sua identidade, seus interesses, suas dificuldades, se configura como um caminho para superar a dicotomia entre o ensino e a aprendizagem.

Para Pimenta e Anastasiou (2010), um grande desafio que se coloca para a formação continuada didático-pedagógica dos professores universitários é a superação de sua desvalorização. Mas, mesmo diante dessa desvalorização, pesquisas têm mostrado – Souza (2013), Aguiar (2015), entre outras – que quando o professor universitário tem experiências de formação continuada didático-pedagógica e tem a oportunidade de refletir sua prática docente e toda a complexidade que envolve os processos de ensino e aprendizagem, há uma contribuição para a (re)construção dos saberes, bem como para uma (re)configuração da profissionalidade e identidade docente (RAMOS, 2010a).

Em síntese, a fala de Almeida (2012, p. 70) resume pertinentemente o porquê da necessidade de investimento em FCDP para o professor que atua na universidade. A autora afirma: “em meio, então, às inúmeras possibilidades de “construção do docente”, parece haver certo consenso entre os estudiosos do tema a respeito da importância da construção da identidade docente como leito onde as demais dimensões e seus vários elementos se articulam”. E essa (re)construção de identidade docente, no nosso entendimento, é a possibilidade nos espaços/tempos de formação continuada didático-pedagógica.

Como possibilidade de formação continuada didático-pedagógica do docente universitário, e consequentemente de (re)construção da identidade docente, citamos o exemplo do NUFOPE da UFPE. Esse Núcleo surgiu no ano de 2008 como uma necessidade de ampliar e dar maior consistência e aprofundamento ao processo de formação continuada didático-pedagógica no contexto da Universidade Federal de Pernambuco, focando a docência na dimensão do exercício profissional como objeto de investigação e de intervenção dos professores dessa instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2008).

Em outras palavras, o NUFOPE resultou do compromisso assumido pela UFPE, considerando a importância e pertinência de ações de formação continuada didático-pedagógica de investigar e intervir no processo formativo de seus docentes. Assim, o NUFOPE tem como objeto a docência no contexto da Universidade no que diz respeito à sistematização dos processos reflexivos sobre a profissionalidade docente (RAMOS, 2010b), sem perder de vista a dissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ressalta-se ainda que a proposta do NUFOPE condiz com uma concepção de formação continuada pautada na profissionalização docente e voltada para o acompanhamento, compreensão e a autonomia da prática do professor, “no sentido de superar as formas de improvisação tão presentes nas práticas da Educação Superior, o que faz pensar o quanto a identidade desse professor se apresenta indefinida, possuindo por um lado, o peso da sua titulação em termos de saberes disciplinares de sua área” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2008, p. 10).

Recentemente foi publicada a Portaria Normativa nº 2 de 13 de março de 2018, na qual “fica instituído o Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores (NUFOPE), que tem por finalidade contribuir com a política de gestão e formação continuada didático-pedagógica de professores e técnicos em assuntos educacionais da Universidade Federal de Pernambuco” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2018).

Essa mesma portaria, em seu Art. 2º, define como objetivos do Núcleo:

> I – criar e implementar a política de formação didático-pedagógica de professores e técnicos em assuntos educacionais da Universidade;
> II – realizar cursos de atualização didático-pedagógica, conferências, seminários, colóquios, painéis, rodas de diálogo, mesas redondas e outras atividades afins, visando à formação continuada de professores;
> III – desenvolver e divulgar estudos e pesquisas com foco na investigação da prática didático-pedagógica de professores;
> IV – divulgar conhecimentos e tecnologias relacionados à prática pedagógica na educação superior;
> V – subsidiar o processo permanente de exercício crítico de revisão da prática docente;
> VI- fundamentar a construção de saberes necessários ao exercício profissional docente;
> VII- fundamentar e apoiar a construção de experiências didático-pedagógicas inovadoras;
> VIII – apoiar a organização e execução de concursos públicos para provimento de cargos docentes da Universidade;
> IX – oferecer subsídios didático-pedagógicos para a atuação dos técnicos em assuntos educacionais da Universidade;
> X – criar uma rede de cooperação acadêmica, com o objetivo de promover a cultura de socialização de práticas pedagógicas exitosas e de experiências didático-pedagógicas inovadoras;
> XI – articular-se com outras instituições acadêmicas (locais, nacionais e internacionais) que desenvolvem atividades de formação continuada de professores universitários, visando ao intercâmbio profissional;
> XII – contribuir no processo de construção/reformulação de projetos pedagógicos de cursos de graduação da Universidade;
> XIII – proporcionar atendimento individualizado em relação às demandas pedagógicas institucionais;
> XIV – avaliar os desdobramentos das ações desenvolvidas pelo Núcleo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2018).

A leitura da Portaria nº 02 de 13 de março de 2018, bem como do documento que propõe o NUFOPE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2008), indicam que o Núcleo se propõe a ir além do que ofertar cursos de formação continuada, mas objetiva a constituição de uma política de formação continuada didático-pedagógica na UFPE, articulando ações como a produção e a divulgação de pesquisas e a realização de eventos, por exemplo.

Em consonância com o exposto, acreditamos que a formação continuada didático-pedagógica dos docentes universitários se apresenta, entre outras coisas, como um meio para (re)construção da identidade profissional docente e, consequentemente, como um requisito para melhorar a qualidade da universidade.

No capítulo a seguir, discutimos a teoria das representações sociais proposta por Serge Moscovici, a abordagem estrutural de Abric, finalizando o texto argumentando a formação continuada didático-pedagógica como um objeto de representação social.

# 3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO UM APORTE TEÓRICO DA PESQUISA

> A lei se tornou moderna e rompeu com o senso comum, a ciência se ocupou com sucesso em demolir constantemente a maioria de nossas percepções e opiniões correntes, em provar que resultados impossíveis são possíveis e em desmentir o conjunto central de nossas ideias e *[vivências]* costumeiras. Em outras palavras, o objetivo da ciência é tornar o familiar não familiar em suas equações matemáticas, como em seus laboratórios. E dessa maneira, a ciência prova, por contraste, que o propósito das representações sociais é precisamente o que eu já indiquei anteriormente *[tornar o estranho familiar]* (MOSCOVICI, 2013, p. 59-60, grifos nossos).

A diferença apontada por Moscovici na citação acima é apenas parte de um paradoxo também evidenciado pelo autor: ciência e representações sociais são tão diferentes em seus objetivos e, ao mesmo tempo, tão complementares. Ciência e representações sociais se complementam e co-existem no universo de pensamento das sociedades, nas dinâmicas sociais. Do mesmo modo, nesta pesquisa, ciência e representações sociais também co-existem, como em todas aquelas que utilizam esse aporte teórico. O que queremos dizer é que, enquanto pesquisa de doutorado, pertencemos ao universo reificado (o da ciência), no entanto, como problema de pesquisa, objetivamos, entre outras coisas, entender as teorias de senso comum, pertencentes ao universo consensual, geradas em torno dos objetos docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica. Por isso, a teoria das representações sociais se apresenta como um suporte teórico para o estudo.

No campo da educação, a teoria das representações sociais vem sendo sistematicamente utilizada para compreender diferentes objetos nos modos de pensar e de agir de diversos grupos sociais e em variados contextos. Celso Sá, na década de 1990, já anunciava a educação como uma importante área temática dos estudos em representações sociais. Segundo o autor, o que justifica a frequente utilização da teoria nesse campo é porque "os temas relacionados à educação, em sentido amplo, são quase co-extensivos da própria vida cotidiana, onde é amplamente mobilizado o conhecimento das representações sociais" (SÁ, 1998, p. 39).

Nessa mesma direção, Gilly (2002) acrescenta que o interesse na teoria das representações sociais para o campo da educação consiste no fato de que ela orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo, oferecendo um caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados.

No entanto, embora a teoria das representações sociais tenha ganhado bastante espaço na área da educação e em diversos outros campos do saber – na própria área da psicologia, da saúde, etc. – e, como consequência, a produção escrita acerca da teoria tenha crescido, consideramos que ainda é uma tarefa difícil discorrer sobre ela. Oliveira e Werba (2013, p. 104) justificam bem isso quando dizem que nunca se chega ao limite dessa teoria, uma vez que "ao nos aproximarmos dele, o vemos escorregar para mais longe, obrigando-nos a transpor nossas próprias fronteiras, buscando, novamente, aquele horizonte perdido".

O próprio autor da teoria das representações sociais, Serge Moscovici, sempre enfatizou que não se propunha em apresentar uma teoria ou conceitos fechados, concluídos. Podemos perceber a postura do autor quando reconheceu as diversas contribuições de estudiosos para a teoria e as abordagens que dela surgiram.

Durante o decorrer deste capítulo, apresentaremos uma síntese da teoria das representações sociais – sua origem e alguns de seus conceitos. Citaremos também as abordagens que surgiram a partir da teoria inicial de Moscovici. Em seguida, nos deteremos na abordagem proposta por Jean-Claude Abric, a chamada abordagem estrutural, utilizada nesta pesquisa para identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de formação continuada didático-pedagógica, formação continuada e docência universitária. Por fim, argumentaremos sobre formação continuada didático-pedagógica ser um objeto de representação social.

## 3.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria das representações sociais, proposta por Serge Moscovici em 1961, na ocasião de defesa de sua tese de doutorado, intitulada *A psicanálise, sua imagem e seu público*, toma como ponto partida, entre outros autores e conceitos, a noção de representações coletivas de Durkheim.

Durkheim compreendia que a sociedade era algo estático e que a socialização tinha por objetivo a integração passiva do sujeito ao meio social, uma vez que essa última é concebida, para o autor, apenas como um meio de interiorização das normas dos grupos no qual um sujeito pertence. Dizendo de outra maneira, para Durkheim, a realidade social cria de forma passiva e coletiva as representações nos sujeitos, definindo, assim, as formas de agir e de pensar do grupo, pois tudo é comum a todos e os indivíduos concebem o mundo de forma homogênea.

Conforme Lopes (2001), na teoria durkheimiana, a socialização é essencialmente uma educação moral que se realiza por meio da transmissão, cujo objetivo é o de desenvolver em cada indivíduo uma consciência coletiva comum que inicialmente lhe era exterior.

De acordo com Oliveira (2012), o conceito de representações coletivas em Durkheim diz respeito ao que os homens pensam sobre si mesmos e sobre a realidade na qual estão inseridos, tornando-se, desse modo, uma forma de conhecimento socialmente produzida. Como consequência, as representações coletivas "emancipam-se das representações individuais, pautam novas ações e demonstram a existência da sociedade. As representações são coletivas e, portanto, não podem ser simplesmente reduzidas aos indivíduos" (OLIVEIRA, 2012, p. 71).

Nessa mesma direção, Carvalho e Braz (2012) afirmam que, para Durkheim, o que leva os indivíduos a se relacionarem uns com os outros e com as coisas, associando-se de maneira mais ou menos estável e harmoniosa, é o contrato social, entendido como um conjunto de regras sociais criadas pela sociedade por meio da educação. Na teoria Durkheimiana, "o que garante um contrato entre os indivíduos, integrando-os para manter a coesão social, são as coações físicas ou morais, o Estado, ou a tradição, que os obrigam a honrá-lo" (CARVALHO; BRAZ, 2012, p. 278).

Contrário a esse entendimento, Serge Moscovici propõe um caráter dinâmico para as representações compartilhadas em uma sociedade – as representações sociais. Para Lopes (2001), Moscovici reconceitualiza sócio-cognitivamente a noção de representações coletivas de Durkheim, pois trata de compreender não mais a vida social já feita, mas a vida social a fazer-se. Ou seja, Moscovici, em sua teoria, dá movimento à vida social.

Nas palavras do próprio Moscovici (2012, p. 47), diferentemente das representações coletivas, as representações sociais "são conjuntos dinâmicos e seu estatuto sendo o de produção de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros, e não a reprodução de comportamentos ou relações, como reação a um dado estímulo externo".

O autor ainda afirma que o termo *coletivo*, utilizado por Durkheim, exprime um elo estreito entre a sociedade e a cultura, ou seja, existe uma dependência da sociedade em relação à cultura e, em particular, à tradição religiosa, a qual Durkheim deu tanta ênfase. Assim, afirma Moscovici (2012), as representações não são coletivas porque são únicas, visto que, até mesmo numa sociedade mais simples, existem ao menos duas modalidades de representações, uma sagrada e outra mágica ou profana.

Mas qual seria o lugar das representações sociais em uma sociedade? Para responder a essa questão, faz-se necessário esclarecer os dois tipos de universos de pensamento descritos por Moscovici, ou, para usar as palavras do autor, esclarecer "o lugar que as representações ocupam em uma sociedade pensante" (MOSCOVICI, 2013, p. 49).

Na sociedade, enquanto lugar de pensamento, co-existem dois tipos de universos: o consensual e o reificado. No universo reificado, circulam as ciências, as quais procuram trabalhar com o máximo de objetividade e neutralidade. Para Moscovici (2013, p. 52), a finalidade do universo reificado é o de "estabelecer um mapa das forças, dos objetos e dos acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora da nossa consciência e aos quais nós devemos reagir de modo imparcial e submisso". Por outro lado, é no universo consensual onde as representações sociais emergem. É nesse universo que se dão as práticas interativas do cotidiano e onde o "homem comum" produz suas representações.

Em síntese, podemos dizer que no universo reificado, a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, sendo seus membros desiguais, uma vez que, apenas com competência adquirida por mérito é que terá o direito de falar e de trabalhar "como médico", "como engenheiro", etc. Já no universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas iguais, onde cada membro de um grupo pode falar em nome dos demais (MOSCOVICI, 2013).

É preciso ressaltar também que, diferentemente de outras formas de saber, como a opinião e o conceito de imagem, para Moscovici (2012) a ação de representar envolve uma relação do objeto representado com o sujeito que o representa. Essa relação, colocada pelo autor, é essencial à ação de representar, uma vez que irá contribuir para os processos de formação das condutas dos indivíduos.

Conforme Moscovici (2012, p. 46), a representação social é a "preparação para a ação", não apenas porque orienta o comportamento, mas, sobretudo, porque reconstitui os elementos do ambiente onde o comportamento deve acontecer. "Ela possibilita dar sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações na qual está ligado ao objeto, fornecendo, ao mesmo tempo, as noções, as teorias e o fundo de observações que tornam essas relações possíveis e eficazes" (MOSCOVICI, 2012, p. 46).

Diante disso, podemos indagar: por que criamos representações? Para o autor da teoria, o objetivo não é desenvolver o conhecimento, mas estar informado sobre o que se fala para não ficar de fora do círculo coletivo. "Desse trabalho, mil vezes começado, repetido e deslocado de um ponto a outro da esfera, os acontecimentos e surpresas que captam a atenção fazem surgir nossas representações sociais" (MOSCOVICI, 2012, p.51). É nesse sentido que

Moscovici nomeia os membros da sociedade de “cientistas amadores”, pois o que realmente importa ao representar um objeto é poder integrá-lo a um esquema coerente do real e a uma linguagem que permita ao sujeito falar sobre o que todo mundo fala, sendo o objetivo de todas as representações sociais tornar familiar aquilo que não é familiar, ou a própria não familiaridade. Exemplificando, Moscovici (2012, p. 55) diz que “quando um objeto exterior entra em nosso campo de atenção, quer se trate de foguetes ou de relatividade, o desequilíbrio cresce, pois entre o cheio da elipse e o vazio do verbalismo, o contraste aumenta”. Logo, para que seja reduzida a tensão e o desequilíbrio, é necessário que o conteúdo estranho se desloque para o interior de nosso universo, ou seja, é preciso tornar o desconhecido em algo familiar.

Essa é a razão de criarmos representações. Trazer para perto de nós, para o nosso universo consensual, aquilo pertencente ao universo reificado, atribuindo um sentido que justifique a existência ou descoberta do novo saber. Desse modo, o papel das representações sociais é o de amenizar a estranheza em relação àquilo que é novo e que não conhecemos em profundidade, tornando-o familiar.

Em contrapartida, a não familiaridade também pode ser parte do conteúdo da representação social.

> De fato, nos parece que ao falar dos ciganos, dos pedófilos, dos loucos, estamos falando de um estranho pleno de sentido. Diferentemente do que afirmava Moscovici ao se referir ao processo de ancoragem como um processo que dá sentido ao novo, aqui há um sentido, o sentido dado é de estranheza, de distância, de não familiaridade. Nessa perspectiva, o estranho é parte do conteúdo que permite a construção e legitimação da diferença. Ele permite a comunicação e a interação social, objetivo primeiro das representações (SANTOS *et al.*, 2014, p.10-11).

A construção da não familiaridade, em alguns objetos sociais, funciona como meio para distanciar-se do outro. Dizendo de outro modo, a construção da não familiaridade, em alguns objetos sociais, funciona como um meio para evidenciar ou dar destaque à diferença, à alteridade. Como exemplo, tomemos a pesquisa que abordou a temática do autismo infantil nas representações sociais de professores que atuavam neste nível de ensino, na qual Santos e Santos (2012) observaram que os docentes construíam a não familiaridade em relação ao autismo, objetivando, assim, segundo as autoras, entender o outro como diferente, ou seja, os professores construíram representações sociais que permitissem a não familiaridade ao invés de reduzi-la.

O que justifica isso, conforme Santos e Santos (2012, p. 369), é que colocar o outro como ““alter”, como radicalmente diferente de mim, é, paradoxalmente, uma forma de compreendê-lo, de significá-lo. Constrói-se assim a representação de um outro cuja

subjetividade é estranha e incompreensível e cujas ações são imprevisíveis". Desse modo, podemos entender que o indivíduo ou grupo, por meio da não familiaridade, busca uma afirmação identitária, colocando-se como diferente e distante do outro. Dizendo de outro modo, é na estranheza do outro e na distância que coloco entre mim e esse outro, por meio de uma não familiarização, que afirmo a minha identidade – de "normal" em relação aos loucos, aos ciganos, aos pedófilos, aos autistas, etc.

Para compreender melhor o processo de familiarização, Moscovici (2013, p. 60) sugere "pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas": a objetivação e a ancoragem.

A objetivação torna concreto o que é abstrato. É no processo de objetivação que se atrelam imagens concretas aos novos conceitos, ou seja, o abstrato, o desconhecido é transformado em concreto. Para Moscovici (2013, p. 71-72), "objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância". Quando dizemos, por exemplo, que tecnologia é um computador ou um *smartfone*, ou quando nos referimos à formação continuada como um curso, tornamos o invisível em visível, fazemos o abstrato tornar-se concreto, dando uma imagem ao conceito.

Já a ancoragem se dá quando um indivíduo entra em contato com um novo objeto estranho a ele e esse objeto é associado às formas de conhecimento e pensado através delas. Ou seja, é por meio do processo de ancoragem que se dá sentido ao que é estranho, uma vez que esse estranho é associado a conhecimentos já possuídos pelo indivíduo.

Nas palavras de Moscovici (2013, p. 61), "ancorar é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada". Para o autor, esse processo permite que o estranho, que o não familiar, seja classificado em nosso sistema de pensamento e deixe, ao mesmo tempo, de ser ameaçador.

## 3.2 AS ABORDAGENS DA GRANDE TEORIA

A grande teoria das representações sociais, como é chamada aquela proposta por Moscovici, desdobra-se em três correntes teóricas complementares, que não são incompatíveis entre si, pois provêm de uma mesma matriz teórica e de modo algum a desautorizam (SÁ, 1998, p. 65).

De acordo com Sá (1998), as abordagens complementares são: a liderada por Denise Jodelet, em Paris, e considerada aquela mais fiel à grande teoria; a liderada por Willem Doise, na Suíça, que procura articular a teoria das representações sociais a um viés mais sociológico, pois articula a inserção social dos sujeitos com a variação das representações sociais; a liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-en-Provence, que dá ênfase a dimensão cognitivo-estrutural das representações sociais.

Como já mencionado, para dar conta dos objetivos desta pesquisa, faremos uso da teoria das representações sociais, especificamente da abordagem estrutural proposta por Abric.

## 3.3 A ABORDAGEM ESTRUTURAL

Não diferentemente do que acontece com a grande teoria proposta por Moscovici, são muitos os conceitos que compõem a abordagem estrutural. No decorrer desta discussão, dissertamos sobre os conceitos básicos que servem para a compreensão dessa abordagem e, sobretudo, ao desenvolvimento deste estudo.

De acordo com Abric (1994a), as representações sociais desempenham um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e das práticas, apresentado quatro funções essenciais:

*1- A função de saber,* que permite o sujeito/grupo compreender e explicar a realidade, permitindo aos atores sociais adquirir conhecimentos e integrá-los aos já existentes, em coerência com seus valores, ideologias, história e meio social, sendo assim necessárias para a comunicação;

2- *A função identitária,* que define a identidade e permite a salvaguarda da especificidade de grupos, pois as representações também têm a "função situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com sistemas de normas e de valores sociais e historicamente determinados" (ABRIC, 1994a, p. 35);

*3- A função de orientação,* que guia os comportamentos e as práticas dos grupos, uma vez que definem o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um contexto social;

*4- A função de justificação,* que permite uma posterior justificativa para as tomadas de decisões e para os comportamentos dos grupos.

Em síntese, podemos afirmar que as representações sociais funcionam como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu ambiente

físico e social, guiando seus comportamentos e suas práticas. Dizendo de outro modo, uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes, constituindo-se de um sistema sócio-cognitivo particular composto de dois subsistemas em interação: um sistema central e um sistema periférico (ABRIC, 1998a, 2003a).

O sistema central é a parte mais estável da representação. É ele que irá opor-se à mudança, pois toda alteração no núcleo central acarretará em uma mudança completa da representação. Abric (1994a, p. 31) afirma que o sistema central é definido, "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".

Para o autor, o sistema central, ou o núcleo central, é constituído de um ou mais elementos e assegura três funções essenciais: a *função geradora*, que diz respeito à significação da representação; a *função organizadora*, que diz respeito à organização interna dos elementos do núcleo; a *função estabilizadora*, que garante a estabilidade do núcleo.

Dessa forma, para que duas representações sociais sejam consideradas diferentes, é necessário que apresentem núcleos diferentes. Por isso, Abric (1998a) alerta que a apreensão do conteúdo de uma representação social não é suficiente para conhecê-la e defini-la, uma vez que duas representações sociais podem ter o mesmo conteúdo e serem diferentes devido a sua organização. Nisso está, no nosso entendimento, o mérito dessa abordagem teórica, motivo pelo qual optamos utilizá-la na pesquisa.

O autor ainda destaca que no sistema central coexistem dois grandes tipos de elementos: os *elementos normativos*, que são oriundos diretamente do sistema de valores dos indivíduos e que constituem a dimensão fundamentalmente social do núcleo, ligada à história do grupo e à sua ideologia, determinando os julgamentos e as tomadas de posição relativas ao objeto; os *elementos funcionais*, que estão associados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias, orientando as condutas em relação ao objeto.

Assim, por meio desses elementos normativos e funcionais, o núcleo central desempenha um duplo papel: um avaliativo, que justifica os julgamentos de valor, e um pragmático, que implica em práticas específicas. Logo, podemos afirmar que os elementos normativos e funcionais de um núcleo central serão ativados em função do tipo de relação que um grupo estabelece com o objeto de representação (ABRIC, 1998a). Ou seja, um grupo que não apresente uma relação prática com determinado objeto de representação ativará

majoritariamente elementos normativos, enquanto que um grupo em contato direto com o objeto ativará elementos funcionais. Por esse motivo, a distância ou relação do sujeito/grupo com um determinado objeto precisa ser considerada quando se trata de um estudo de representações sociais, uma vez que "os aspectos normativos e o julgamento são tão mais ativados na representação quanto mais distantes estiver o pessoal do terreno da ação concreta" (ABRIC, 1998a, p. 12).

Dizendo ainda de outro modo, as cognições centrais correspondem a um polo descritivo – campo das definições –, ou seja, às características que definem um objeto de representação, e também correspondem a um polo avaliativo – campo das normas –, ou seja, aos critérios para avaliação dos objetos (SÁ, 1996).

Referente ao sistema periférico, que é menos estável e mais flexível que o central, Abric (1998a, p. 3) afirma que "é a parte mais acessível e mais viva da representação", sendo seu papel definido por 5 (cinco) funções essenciais: a *função de concretização*, que possibilita a formação da representação social em termos concretos, se relacionando à ancoragem dos elementos centrais; a *função de regulação*, que possibilita a integração de uma nova informação ou transformações que ocorrem no meio ambiente, visto que o núcleo central não é vulnerável às mudanças; a função de *prescrição dos comportamentos*, que define o que é normal de fazer ou de dizer, em uma determinada situação, guiando a ação de maneira instantânea; a *função de proteção* do núcleo, que é responsável pela defesa da representação em relação às mudanças; a *função de personalização*, que permite uma certa diferenciação do conteúdo de uma representação em função do vivido e das características individuais, garantindo variações individuais ligadas à história do sujeito e às suas experiências pessoais. Em resumo, a função de personalização, que possibilita modulações pessoais em relação a um núcleo central comum, Abric chamará de representações sociais individualizadas (ABRIC, 1994a; 1998a, 1998b).

O Quadro 1, apresenta uma síntese das características do núcleo central e dos elementos periféricos propostos por Abric.

Quadro 1 – Síntese dos dois subsistemas que compõem de uma representação social: núcleo central e sistema periférico

| SISTEMA CENTRAL | SISTEMA PERIFÉRICO |
|---|---|
| Ligado à memória coletiva e à história do grupo; | Permite a integração de experiências e histórias individuais; |
| • Consensual:<br>Define a homogeneidade do grupo; | • Suporta a heterogeneidade do grupo; |
| • Estável;<br>• Coerente;<br>• Rígido; | • Flexível;<br>• Suporta contradições; |
| Resiste às mudanças; | Evolutivo; |
| Pouco sensível ao contexto imediato; | Sensível ao contexto imediato; |
| Funções:<br>• Gera o significado da representação;<br>• Determina sua organização. | Funções:<br>• Permite adaptação à realidade concreta;<br>• Permite a diferenciação do conteúdo;<br>• Protege o sistema central. |

Fonte: Abric (apud BONA, 2014).

Dessa maneira, podemos afirmar que o sistema periférico e central de uma representação social permite constatar que ela é, ao mesmo tempo, estável e instável, rígida e flexível, e é tanto consensual quanto marcada por fortes diferenças interindividuais (ALMEIDA, 2005).

## 3.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA COMO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Como bem nos lembra Sá (1998), na construção de um objeto de pesquisa em representação social, é necessária uma simplificação do fenômeno de representação que se quer pesquisar, para que, por meio da teoria das representações sociais, esse fenômeno se torne um objeto que possa ser compreensível e inteligível. O autor ainda ressalta que esse trabalho de simplificação (do fenômeno em objeto) em nada desmerece ou torna simples a pesquisa das representações sociais. Pelo contrário, requer do pesquisador o complexo desafio de tornar o objeto possível de ser investigado.

A própria escolha do(s) grupo(os) e do(s) objeto(s) que se pretende estudar já consiste em uma simplificação e requer do pesquisador a tarefa de tomadas de decisões, bem justificadas, que sejam condizentes com o seu problema de pesquisa. De acordo com Sá (1998, p. 24), a simplificação do fenômeno de representação social em objeto é complexa, uma vez que “as representações que compõem o “ambiente de pensamento” da vida cotidiana englobam, de forma complexa, fluida e entrecruzada, numerosos e diversos assuntos de conhecimento e numerosos grupos ou conjuntos de sujeitos conhecedores”.

Como já afirmado anteriormente, a discussão – mais sistemática – sobre FCDP de professores no contexto da docência universitária data do final do século XX. O próprio levantamento do estado do conhecimento que realizamos sobre essa temática relevou que foi partir dos anos 2000 que as pesquisas se dedicaram com mais ênfase a essa temática. Brzezinski (2014) também corrobora essa afirmativa.

No entanto, mesmo sendo recente a discussão sobre a importância da formação continuada didático-pedagógica, ela tem ganhado cada vez mais espaço dentro das universidades. Seja pela iniciativa de algumas instituições, como a UFPE, por exemplo, ao propor um espaço para que formações de professores aconteçam no coletivo, dentro da própria universidade, com o objetivo de debater temas que envolvam questões didático-pedagógicas; seja pela iniciativa de alguns professores universitários que procuram – por meio de participação em congressos, seminários, compra de livros, etc. – experienciar formação continuada na área do conhecimento didático-pedagógico. Por isso, podemos inferir que a FCDP do professor universitário, ou pelo menos o debate sobre ela, tem estado mais presente nos discursos que circulam as universidades.

Para Moscovici (2012), os indivíduos – no caso de nossa pesquisa, os professores universitários – se interessam por algum assunto, seja porque foi perguntado ou porque seu ambiente e hábitos foram afetados ou, ainda, porque julga ser necessário estar informado para quando precisar falar. “Assim como ocorre com o cardíaco que procura conhecer os progressos da cirurgia do coração ou o morador das cidades preocupado em saber se o ar e os alimentos estão poluídos” (MOSCOVICI, 2012, p. 23). Da mesma maneira, entendemos que cada vez mais é exigido do professor universitário o domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação e, por isso, o debate sobre os conhecimentos didático-pedagógicos ganham força e entram nos meios de comunicação das instituições (por meio de oferta de cursos, seminários, etc.) e no próprio discurso e conversa dos professores.

Todos esses discursos circulantes se dão no que Moscovici (2012) nomeia de mundo da conversação, no qual ele afirma existir uma realidade representada pelos indivíduos a partir do que eles veem e ouvem. “Essas trocas verbais não são informações transmitidas, mas cada um adquire uma competência enciclopédica sobre o que é objeto da discussão” (MOSCOVICI, 2012, p. 49).

Afora isso, a polissemia do termo *formação continuada*, já destacada na introdução deste texto, e a polêmica que envolve a FCDP – visto que esse objeto tem suscitado muitas divergências e controvérsias, entre os professores principalmente, quanto à sua necessidade e

importância, por exemplo – são indicadores de que o aporte teórico das representações sociais é pertinente ao estudo do objeto FCDP.

O capítulo seguinte é dedicado ao tema da identidade. Nele refletiremos a questão da abrangência dessa temática, seus precursores e como ela é compreendida na perspectiva da psicologia social. Em seguida, no âmbito da identidade profissional, refletiremos esse tema com o auxílio da teoria sociológica da identidade e, quanto à identidade profissional docente especificamente, discutiremos a questão no contexto da docência universitária. Finalizamos o capítulo voltando ao debate das representações sociais como marcador, produto e regulador do processo identitário.

# 4 DA NOÇÃO DE IDENTIDADE ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

> "O caráter *[a identidade]* de um homem é discernível na atitude mental ou moral em que, quando chegou o momento de revelar-se-lhe, ele se sentiu -mais profunda e intensamente ativo e vivo. Em tais momentos, existe uma voz íntima que nos fala e diz: isto é o que realmente eu *[penso/sinto que]* sou!" (JAMES, 1920, p. 199, grifos nossos).

> "Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu" (LISPECTOR, 1979, p. 22).

Se considerarmos os diversos campos do saber – Psicologia, Antropologia, Filosofia, Sociologia, entre outras – que tratam da temática da identidade, perceberemos quão vasta e complexa é estudá-la. Portanto, um recorte teórico faz-se necessário para que não caíamos em um ecletismo teórico sem fundamento. Por esse motivo, e tomando como referência o nosso objeto de pesquisa, o recorte teórico que optamos para este estudo tratará, sobretudo, da noção de identidade a partir das discussões da psicologia social. Justificamos a escolha dessa disciplina pela própria natureza social do objeto de pesquisa e porque não concebemos tratar de representações sociais e identidade sem que sejam compreendidas as relações existentes entre elas a partir de uma perspectiva que as tomam – entre outras – como temas principais de estudo.

Assim, para dar conta do que propomos, este capítulo está estruturado em quatro partes. Na primeira parte fazemos uma discussão sobre a noção de identidade na qual este trabalho se fundamenta. Para tanto, buscamos explicar o conceito de si-mesmo a partir de seus precursores, James e Mead, passando por Erik Erikson – primeiro psicólogo a tratar da questão da identidade na psicologia – até noção de identidade na psicologia social. Na segunda parte, refletimos sobre a noção de identidade profissional. Por fim, especificamos a identidade profissional docente e concluímos com uma discussão sobre a relação entre a noção de identidade e as representações sociais.

## 4.1 DA NOÇÃO DE IDENTIDADE

"E agora... ter-me-ei entendido a mim próprio? Fiz a mim próprio essa pergunta mais de uma vez, ao reler o que tenho escrito sobre identidade e apresso-me a declarar que não oferecerei [...] uma explicação definitiva" (ERIKSON, 1976. p. 9).

Com as palavras de Erik Erikson, iniciamos as reflexões sobre o tema da identidade. A nossa intenção com essa citação não é a de nos esquivarmos de um esclarecimento ou tomada

de posição sobre o que é identidade. Ao contrário, é demonstrar a única certeza que temos em relação a esse tema: quando se trata de identidade, sabemos que estamos entrando em uma encruzilhada, resultante da pluralidade de enfoques, de definições e de significações que o tema abrange – como bem afirmam Deschamps e Moliner (2009). Por esse motivo, convictos de que quanto mais estudamos este tema mais percebemos o quanto ele reveste-se de complexidade, buscaremos apresentar não um conceito fechado, mas uma noção de identidade.

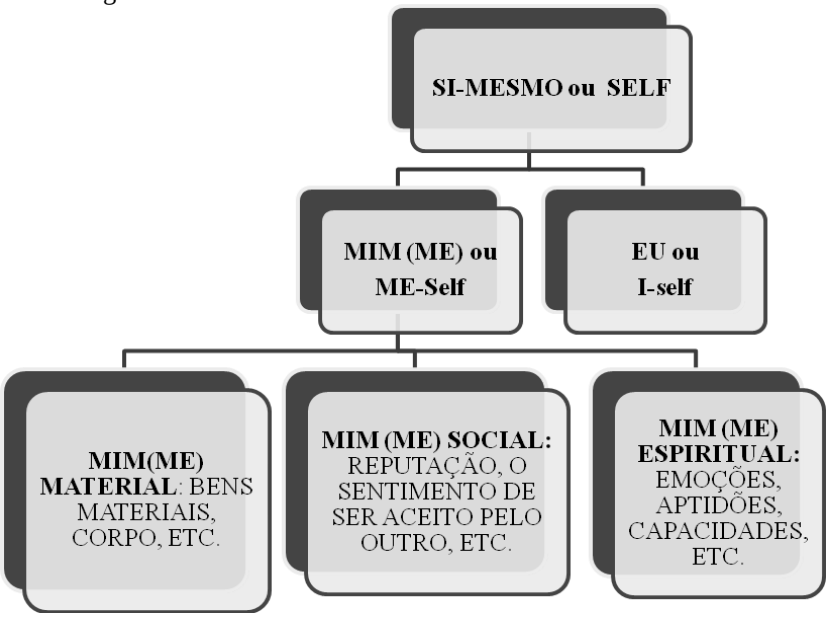
### 4.1.1 Os precursores: James (1842-1910) e Mead (1863-1931)

William James e George Herbert Mead são autores que muito contribuíram para a construção da noção de identidade na perspectiva da psicologia social. Para Erikson (1976), mesmo que não tenha utilizado o termo identidade, é James quem primeiro melhor descreve o sentimento de identidade. Para esse autor, James sugeriu uma noção de identidade quando tentou definir o conceito de si-mesmo[19]. Devemos a James o conceito de si-mesmo, que continua a marcar até hoje as reflexões sobre a questão da identidade (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

De acordo com James (1892), o si-mesmo de um indivíduo é formado por duas partes: um *eu* - cognoscente, que se refere às percepções, às sensações, às memórias, etc. - e um *mim (me).* Esse último, também chamado de si-mesmo empírico, refere-se à parte do si-mesmo que é conhecida e revelada ao outro e seria dividida em três partes: mim (me) material, mim (me) social e mim (me) espiritual. A Figura 1, a seguir, apresenta a relação do si-mesmo (*self*) com o *mim* e o *eu*.

[19] O termo *si-mesmo,* aqui apresentado, é equivalente ao termo *self*, que de uma maneira simplória poderia ser dito como a consciência que um indivíduo tem sobre a sua própria identidade.

Figura 1 – O conceito de si-mesmo conforme William James.

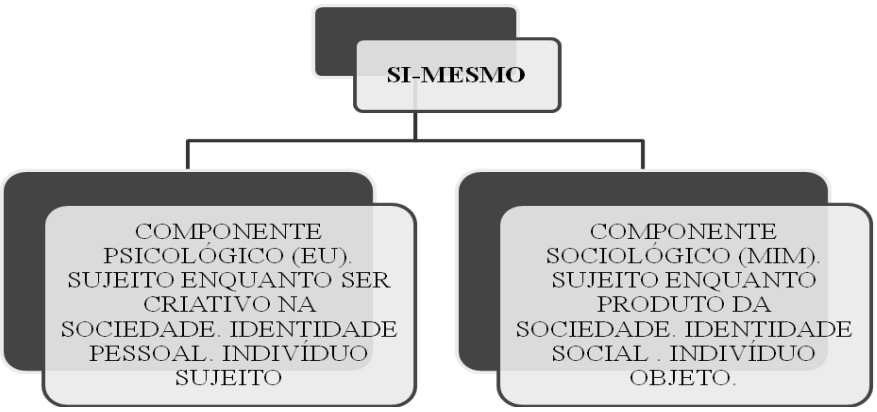



Fonte: Elaborado pela autora com base em William James (1892) e Deschamps e Moliner (2009).

Referente ao mim (me) social, James (1892) ainda destaca que o mesmo número de si-mesmo social de um indivíduo será equivalente aos sujeitos que o reconhecem. Ou seja, para James, uma pessoa tem tantos si-mesmos sociais quantos grupos diferentes de pessoas significativas à opinião lhe importa. Dizendo de outra forma, para James a maneira como me apresento ao outro, bem como a maneira como o outro me vê ou faz uma imagem de mim, é variada e múltipla, pois para cada outro que me apresento posso mostrar um si-mesmo diferente, ou a cada outro a quem sou apresentado um si-mesmo de mim pode ser percebido.

A partir dessa definição de si-mesmo que James propõe, George Mead aprofunda algumas questões. A ideia de si-mesmo, em Mead, é composta ao mesmo tempo de um componente sociológico (o mim), que se refere à interiorização dos papeis sociais, e de um componente psicológico mais pessoal (o eu) (DESCHAMPS; MOLINER, 2009). Ou seja, o *mim* seria a reprodução de reações socialmente construídas e organizadas, na internalização do outro generalizado, na identificação do sujeito com a comunidade na qual está inserido. Já o *eu* seria a reação inusitada, criativa e original do sujeito diante das ações da sociedade, transformando-a. O *eu* representa as atitudes novas assumidas e criadas pelo indivíduo diante das reações sociais formalizadas (SOUZA, 2011). A Figura 2, a seguir, sintetiza a dialética do si-mesmo proposta por Mead.

Figura 2 – O conceito de si-mesmo conforme George Mead




Fonte: Elaborado pela autora com base em Mead (1963) e Deschamps e Moliner (2009).

Na compreensão de Mead (1963), o si-mesmo de um indivíduo é formado por um *mim* conformista e produto da sociedade, responsável pela construção da identidade social e um *eu* criativo e atuante na sociedade, responsável pela construção da identidade pessoal. Vale ressaltar que esses dois componentes, o psicológico e o sociológico, no processo de socialização, estão em constante dialética no desenvolvimento do si-mesmo. Ressaltamos que o processo de socialização para Mead (1963) é compreendido como uma construção progressiva do si-mesmo, e que o indivíduo é participante ativo e criativo na sociedade, podendo agir em sua transformação (LOPES, 2001).

Desta maneira, podemos concluir que os grupos nos quais o indivíduo está inserido vão servir de referência no desenvolvimento do si-mesmo, uma vez que ele internaliza esse outro generalizado, ao mesmo tempo em que o indivíduo pode atuar de forma ativa e criativa na transformação da sociedade, na qual esses mesmos grupos estão inseridos.

### 4.1.2 O sentimento de identidade em Erik Erikson (1902-1994)

Na psicologia, foi Erik Erikson quem primeiro tratou da noção de identidade ou, como ele mesmo refere-se, do sentimento de identidade. Para esse autor, enquanto “sentimento subjetivo, de uma envigorante uniformidade e continuidade” (ERIKSON, 1976, p. 17) são James e Freud quem melhor descrevem o que ele compreende como sentimento de identidade, mesmo que esses autores não tenham tido a pretensão de se dedicarem ao tema.

Ao estudar as biografias dos dois autores acima citados e as declarações[20] nas quais mencionam o termo identidade – ou os termos que utilizam como sinônimos da palavra identidade: por exemplo, James usa o termo caráter, mas Erikson compreende como identidade – Erikson (1976) estabelece algumas dimensões da noção de identidade: "estamos tratando de um processo localizado no âmago do indivíduo e, entretanto, também no núcleo central da sua cultura coletiva" (ERIKSON, 1976, p. 21). Podemos afirmar, com base nas palavras do autor, a coexistência de uma identidade pessoal e coletiva. Ou seja, o sentimento de identidade é um processo que se constrói *no* indivíduo *em relação* com o meio no qual está inserido.

Esse processo de construção da identidade – ou formação da identidade, como Erikson prefere – é bem explicitado pelo autor quando afirma que

> [...] em termos psicológicos, a formação a identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que o percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com ele próprios a com uma tipologia que é significativa para ele; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele. Este processo é, felizmente (e necessariamente), em sua maior parte, inconsciente – exceto quando as condições internas e as circunstâncias externas se combinam para agravar uma dolorosa ou eufórica "consciência de identidade" (ERIKSON, 1976, p. 21).

Todo este processo, para Erikson (1976), tem "início" no encontro da mãe com o bebê, enquanto duas pessoas que podem reconhecer-se mutuamente, e só tem "fim" quando se perde o poder de afirmação mútua do indivíduo. Diante do exposto, podemos afirmar que, para ele, a identidade não é algo estabelecido, como se fosse uma armadura da personalidade ou algo estático e imutável.

No entanto, é preciso também destacar algumas críticas feitas ao autor. Alguns aspectos da teoria da identidade proposta por Erikson dão margem à interpretação de que qualquer indivíduo, em qualquer contexto e tempo histórico, passará pelas fases do desenvolvimento psicossocial que ele propõe, como por exemplo, que na fase da adolescência todos os indivíduos passarão por uma crise de identidade. Por isso, podemos dizer que embora Erikson não proponha uma teoria onde a identidade é compreendida como uma essência no

[20] Ver as declarações que Erikson usa de James e Freud no prólogo do livro *Identidade, juventude e crise* (1976).

indivíduo, no sentido de ser algo inato ao sujeito, ele coloca as oito[21] fases do desenvolvimento psicossocial como algo pelo qual todas as pessoas passarão.

### 4.1.3 A noção de identidade na Psicologia Social

Contrapondo-se a psicologia social psicológica desenvolvida nos Estados Unidos – que se organiza como uma ciência natural e empírica, com forte influência do behevioriismo e centrada na análise do indivíduo – à psicologia social sociológica – que surge primeiro nos Estados Unidos e depois na Europa –, preocupamo-nos em dar relevo às questões de estrutura social por meio de estudos de temas como as relações grupais, a identidade social e a influência social. Destacam-se entre os seus teóricos, especificamente quanto à psicologia social sociológica europeia, autores como Serge Moscovici e Henri Tajfel (FERREIRA, 2011).

Tajfel propõe uma teoria da identidade social, na qual defende uma dimensão social do comportamento individual e grupal, afirmando que o indivíduo é formado pelo meio social e pela cultura. Para ele, "as relações intergrupais estão intimamente relacionadas a processos de identificação grupal e de comparação social" (FERREIRA, 2011, p. 25). Quanto à Moscovici, além dos estudos no campo das representações sociais, também se dedicou ao tema da influência social, introduzindo o conceito de influência das minorias[22].

No que se refere ao tema da identidade, especificamente, concordamos com Sá (2009), quando afirma que na atualidade é a obra *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais* de Jean-Claude Deschamps e Pascal Moliner que traz uma circunscrição ampla e detalhada do tema da identidade nesse campo específico do saber. Por isso, esse livro será nossa principal referência na discussão que se segue sobre o tema da identidade na perspectiva da psicologia social.

No entanto, antes de apresentarmos uma noção de identidade, três considerações precisam ser feitas para um melhor entendimento dessa temática no contexto da psicologia social.

Em primeiro lugar, é necessário destacar que, conforme Sá (2009, p. 9), "a noção de identidade ocupa um lugar central na psicologia social, porque se insere numa das preocupações principais da disciplina, qual seja, a relação entre o individual e o coletivo".

---

[21] Para aprofundar o estudo das oito fases de desenvolvimento que Erickon propõem, ler ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1987.

[22] MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

Dito isso, é preciso enfatizar que, mesmo existindo uma multiplicidade de significações sobre o tema, uma invariante comum a todas elas, conforme nos orienta o autor citado acima, refere-se ao postulado de uma dicotomia e, ao mesmo tempo, complementaridade entre as identidades pessoal e coletiva. Afora isso, em todas as leituras realizadas sobre a temática da identidade na perspectiva da psicologia social, a questão da fluidez, da dinâmica e da importância do outro aparecem como fundamento para o sentimento de identidade.

Em segundo lugar, o questionamento feito por Deschamps e Moliner (2009) sobre a natureza das cognições, nas quais o sentimento de identidade se apoia, é imprescindível para a compreensão dessa temática na perspectiva da psicologia social.

> Será que se trata de simples reflexos do mundo, ou de realidades subjetivas? Veremos então que a noção de representação permite trazer respostas a esta questão, sugerindo a existência de estruturas cognitivas relativamente estáveis, subjacentes ao sentimento de identidade, ao mesmo tempo em que elas o cristalizam. [...] em outros termos esta obra dá lugar essencial às representações na problemática da identidade (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 15).

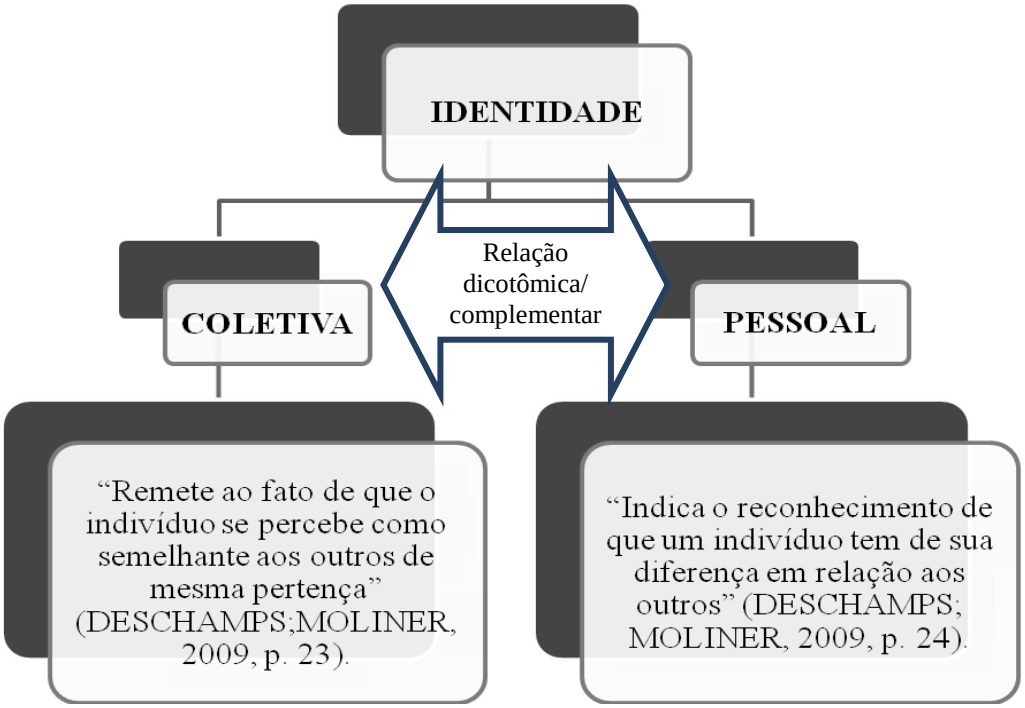
Embora os autores também discutam as noções de representações coletivas e representações do social, neste capítulo, como seu título já aponta, o enfoque será a dinâmica entre o sentimento de identidade e as representações sociais, partindo do pressuposto de que vários processos, inclusive o de representação social, podem ajudar a explicar e a entender a identidade.

Por fim, em terceiro lugar, embora seja recorrente entre os autores da psicologia social a utilização da expressão identidade social para se referir a uma identidade mais ou menos comum compartilhada por um grupo, acreditamos ser mais adequado o uso da expressão identidade coletiva, pois entendemos que a identidade social pode englobar também a identidade pessoal, visto que essa última só pode ser forjada no contexto social e, por isso, também é identidade social. Dizendo de outro modo, a identidade sempre será um processo de construção social (identidade social), que podemos subdividi-la em identidade social coletiva e identidade social pessoal. Por isso, a expressão identidade coletiva será utilizada adiante no texto.

A identidade coletiva e a identidade pessoal, ou, mais especificamente, a relação dicotômica e ao mesmo tempo de complementaridade entre elas, serve de ponto de partida para a compreensão de uma noção de identidade. Segundo Dechamps e Moliner (2009), a identidade coletiva refere-se ao sentimento de semelhança com outros, e a identidade pessoal refere-se ao sentimento de diferença em relação a esses mesmos outros. Para esses autores, a

indiferenciação a um certo nível (identidade coletiva) e as diferenciações (a identidade pessoal) são concebidas como dois polos em relação, entre os quais oscilam sem cessar os comportamentos. Por isso, podemos dizer que a identidade, na psicologia social, é um "fenômeno subjetivo e dinâmico resultante de uma dupla constatação de semelhança *[identidade coletiva]* e de diferenças *[identidade pessoal]* entre si mesmo, os outros e alguns outros" (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 14, grifos nosso). A Figura 3 apresenta a relação entre identidade coletiva e pessoal.

Figura 3 – A relação entre identidade coletiva e pessoal




Fonte: Elaborado pela autora com base em Deschamps e Moliner (2009).

Em resumo, em um processo dinâmico e fluido, ao mesmo tempo em que me aproximo do(s) outro(s) – sou semelhante a ele(s) – também me diferencio desse(s) mesmo(s) outro(s) – sou singular.

Com base na noção de identidade até aqui discutida, ainda é preciso aprofundar a discussão sobre a relação entre a temática da identidade e as representações sociais. Contudo, retomaremos essa questão no último subitem deste capítulo (da noção de identidade às representações sociais), visto que agora nos deteremos no tema da identidade profissional e da identidade profissional docente – discussão necessária neste estudo devido à categoria identitária do grupo pesquisado, ou seja, o grupo profissional professores.

## 4.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL

Para discutir o tema da identidade profissional, nos apoiamos principalmente nas considerações do sociólogo francês Claude Dubar – que propõe uma teoria sociológica da identidade, com ênfase na construção das identidades sociais (coletivas) e profissionais – articulando suas ideias com as de Santos (2011) e Blin (1997).

A escolha específica por Dubar se justifica, em primeiro lugar, pela noção de identidade que defende estar em consonância com noção de identidade na qual se apoia este estudo – a da psicologia social; em segundo lugar, pela importância que dá à formação na relação com o trabalho/emprego para a construção das identidades profissionais: "a formação se tornou uma componente cada vez mais valorizada [...]. Se o emprego é cada vez mais fundamental para os processos identitários, a formação está ligada a ele de maneira cada vez mais estreita" (DUBAR, 2005, p. 146), e no contexto deste estudo, a formação ocupa um lugar central.

Adiante, dissertaremos sobre a teoria sociológica da identidade proposta por Dubar e, para isso, esclareceremos primeiramente o conceito de socialização que o autor defende. Em seguida, discutiremos a questão da identidade profissional como dimensão da identidade coletiva, situando o conceito de profissão que acreditamos adequado a este estudo.

### 4.2.1. A teoria sociológica da identidade segundo Claude Dubar

Para entender o que Dubar (2005) propõe como identidade profissional é essencial compreender primeiramente o lugar significativo que o conceito de socialização ocupa em sua teoria, visto que, para o autor, a identidade é produto de sucessivas socializações. Mas o que definiria o processo de socialização? Ao longo da história das ciências sociais, o termo socialização foi definido de diversas maneiras: "inculcação das crianças, doutrinamento dos indivíduos, imposição das normas sociais, coerção exercidas por poderes tão ameaçadores quanto anônimos" (DUBAR, 2005, p. XXVI).

Devido à polissemia do termo, Dubar (2005) apresenta algumas definições do processo de socialização a partir de diferentes perspectivas: da psicologia genética (Piaget), para a qual a socialização é definida como um processo descontínuo de construção individual e coletivo de condutas sociais, que inclui complementariamente os aspectos cognitivos, afetivos e expressivos; da antropologia cultural (Benedict, Kardiner, Linton), para a qual a socialização é definida como um processo de incorporação progressiva das características

gerais da cultura de seu grupo de origem; da antropologia funcionalista (Parsons), para a qual a socialização é o processo por meio do qual todo indivíduo se torna portador de seu sistema social e, por isso, torna-se semelhante aos outros membros de seu grupo; do conceito de *habitus* (Bourdieu), para o qual a socialização é uma incorporação duradoura dos modos de sentir, de pensar e de agir; da construção social da realidade (Habermas, Mead, Weber, etc.), para a qual a socialização não é apenas um processo de interiorização do mundo, mas de interação do sujeito como o meio.

Consoante a essa última definição do processo de socialização – enquanto construção social da realidade – Dubar (2005) propõe uma teoria sociológica da identidade. Para ele, a identidade é o que a pessoa tem de mais valioso e sua perda suscita alienação, sofrimento angústia e morte. "A identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições" (DUBAR, 2005, p. 136).

Para que ocorra a construção da(s) identidade(s), dois processos heterogêneos são elencados por Dubar (2005): a atribuição da identidade (identidade para o outro, também chamada de identidade virtual), pelas instituições ou pelos indivíduos – ou seja, o outro que me define; a incorporação ativa da identidade anteriormente atribuída (identidade para si, também chamada de identidade real), pelo próprio indivíduo.

Faz-se necessário destacar que os processos de atribuição e de incorporação não são necessariamente coincidentes, ou seja, existe a possibilidade de um desacordo entre a identidade atribuída e a identidade incorporada. Quando isso ocorre, Dubar (2005) afirma que são utilizadas estratégias identitárias que visam à redução da distância entre as identidades virtual e real. Essas estratégias identitárias podem assumir duas formas: uma forma objetiva, também chamada de transação externa, que objetiva ajustar a identidade para si à identidade para o outro; uma forma subjetiva, também chamada de transação interna, que objetiva salvaguardar parte das identidades herdadas pelo indivíduo ao mesmo tempo em que desenvolve o desejo de construir novas identidades no futuro.

Uma última questão quanto aos processos de atribuição e de incorporação diz respeito ao mecanismo de tipificação que lhes são comuns. A tipificação[23] nada mais é do que os "tipos identitários" – no campo escolar, por exemplo, quanto ao aluno, podemos tipificá-lo

[23] Em alguns momentos, Dubar (2005) faz referência ao conceito de *tipificação* como *categoria*.

como bom aluno, mau aluno, etc. – que servem para identificar os outros ou a si próprio (DUBAR, 2005; ERIKSON, 1976).

Ainda quanto à identidade, Dubar (2005, p. 156) destaca outros dois processos necessários para a sua construção: o biográfico e o relacional. O primeiro resulta da dualidade entre a identidade para o outro conferida e da identidade para si construída, bem como da identidade herdada e a identidade visada. O segundo refere-se "às identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos outros nos sistemas de ação".

Em resumo, podemos dizer que, para Dubar (2005), a identidade é um produto de contínuas socializações, ao mesmo tempo marcada pela dualidade do processo biográfico, que resulta na construção de uma identidade para si, e do processo relacional, que resulta na construção de uma identidade para o outro. Deste modo, podemos concluir que, segundo o autor, a identidade coletiva não é algo que pode ser "transmitida" por uma geração à outra, mas cada geração a constrói, com base no processo de tipificação (ou categorias) e nas posições que herdaram das gerações precedentes, bem como também através das estratégias identitárias que desenvolvem nas instituições pelas quais os indivíduos passam.

### 4.2.2 A identidade profissional como uma dimensão da identidade coletiva

O subtítulo desta seção já destaca a afirmativa de Dubar (2005) em relação à identidade profissional como uma dimensão da identidade coletiva. No entanto, antes de adentrarmos nessa questão, é preciso primeiramente esclarecer o que o autor defende como sendo uma profissão, pois esse conceito ocupa lugar importante em sua teoria da identidade profissional e, além disso, é necessário também o seu esclarecimento devido à falta de consenso entres os autores sobre o que é uma profissão.

Desde já, enfatizamos que o propósito não será o de apresentar uma longa sistematização de como diversos autores – funcionalistas ou interacionistas – conceituam ou percebem o fenômeno profissão[24]. Mas, o que propomos é apresentar a concepção de profissão, com base na teoria sociológica de construção da identidade defendida por Dubar e o porquê .

Para Santos (2011, p. 31), estudar o termo profissão envolve se deparar com dificuldades conceituais e ambiguidades terminológicas, bem como na dificuldade de precisar

[24] Para ter acesso às diversas definições do termo "profissão", ler Dubar (2005) e Santos (2011).

com exatidão um conceito de profissão com todas as suas características e atributos funcionais: “para alguns autores, a profissão é um meio de controle das dificuldades inerentes à interação social, enquanto para outros, trata-se de uma espécie de corporativismo”. Outros autores ainda, como Durkheim, entendem a profissão como uma atividade laboral realizada por um conjunto de atores específicos que deve adaptar-se e dar respostas às necessidades econômicas e sociais das sociedades modernas.

No entanto, a definição de profissão que melhor dá conta dos aspectos formais e informais relacionados a ela, é apresentada por Dubar e Tripier (apud SANTOS, 2011, p. 35), visto que não pretende apresentar um perfil-tipo de profissão, mas analisar os elementos que a constituem, “que se jogam nos seus aspectos exógenos relacionados com a análise das teias de negociação, jogos sociais e questões de estatuto e poder que se apresentam como essenciais na abordagem da sociologia das profissões”.

Diante disso, os autores citados apresentam um conjunto de características pelas quais as profissões não podem ser entendidas: não há uma profissão “separada” – para conhecer uma profissão é preciso se colocar no sistema profissional no qual ela pertence, pois cada grupo profissional conhece os seus problemas e as questões como estatuto social, competição, etc.; não há uma profissão “unificada” – o que existem são segmentos profissionais, que de acordo com os vários contextos pode assumir contornos diferenciados; não há uma profissão “estabelecida” – o que existe são processos de (des)estruturação profissionais, pois as formas culturais, jurídicas e as configurações políticas, por exemplo, são variáveis que interferem na dinâmica dos processos de estruturação de uma profissão; não há profissão “objetiva” – o que existem são relações entre instituições de formação, de gestão, de trabalho e de trajetórias biográficas individuais na qual se (des)constroem as identidade profissionais (DUBAR; TRIPIER, 1998 apud SANTOS, 2011).

Com base nisso, podemos concluir que não há uma concepção ou modelo único de profissão. Concordamos com Santos (2011) quando afirma que as quatro premissas acima colocadas permitem uma aproximação dos indicadores que podem identificar uma profissão. Em resumo, pode-se dizer que esse conceito de profissão permite a compreensão de um grupo profissional no seu contexto histórico, cultural, econômico e social.

A partir desse entendimento do que é uma profissão, refletiremos sobre a identidade profissional, segundo Dubar (2005), como uma dimensão da identidade coletiva. Para esse autor, uma criança nasce em um mundo preestabelecido no qual herda várias identidades: sexual, de classe, étnica, entre outras. Desse modo, podemos dizer que as primeiras identidades da criança são construídas por meio do processo de socialização na relação com

seus responsáveis mais próximos. Todavia, é a entrada na escola onde a criança vivenciará, com mais ênfase, por meio da relação com os colegas e com os professores, a construção de uma identidade coletiva.

Quanto à construção da identidade coletiva profissional especificamente, Dubar (2005) afirma que é a saída da escola e o confronto com o mercado de trabalho que constituem, na atualidade, o momento mais importante na construção de uma identidade autônoma. Para o autor, é o conjunto das escolhas de orientação escolar que representa uma antecipação importante do *status* social do futuro. "A entrada em uma "especialidade" disciplinar ou técnica constitui um ato significativo da identidade virtual. Mas, hoje em dia, é na confrontação com o mercado de trabalho que certamente, se situa a implicação identitária mais importante dos indivíduos da geração da crise" (DUBAR, 2005, p. 148).

No entendimento de Blin (1997), é por meio do sistema de ação profissional, que diz respeito a um referencial comum do campo profissional, ou seja, das representações compartilhadas no/pelo grupo profissional, das informações e dos saberes da profissão, que é possível orientar a atividade profissional e garantir o processo de construção das identidades profissionais.

A respeito desse referencial comum do sistema de ação profissional, Blin (1997) destaca três características: a existência de uma linguagem específica a situações concretas do campo profissional e que só tem sentido naquele contexto; o referencial comum que às vezes não coincide com o referencial de cada indivíduo, ou seja, havendo dissonância entre a identidade atribuída, o referencial comum servirá de modelo de conduta profissional, funcionando como um guia para conduzir a conduta individual; o referencial comum diz respeito ao conjunto de regras oficiais, visto que integra o conjunto de conhecimentos e procedimentos coletivos adquiridos ao longo da experiência.

Mediante isso, Santos (2011) afirma que o reconhecimento social se dá na comunicação profissional, nos contextos de intervenção, pelos atores e pelos objetos da prática social. Isso significa dizer que uma parte importante da identidade profissional é construída pela experiência, "isto é, no exercício concreto da prática profissional em interação permanente com os outros profissionais e forjada na diversidade de acordos e desacordos entre a identidade virtual *[conferida pelo outro]* e a identidade real *[interiorizada pelo sujeito]"* (SANTOS, 2011, p. 55, grifos nossos).

Por esse motivo, defendemos que a formação continuada didático-pedagógica sistemática, especificamente aquelas concretizadas no coletivo servem como espaço para (re)construção de identidades profissionais, visto que possibilitam a interação com os pares.

Uma outra questão que destacamos como importante à (re)construção da identidade profissional está na existência de um saber específico que sirva de referência ao grupo profissional. De acordo com Blin (1997), é preciso a existência de um conjunto estruturado de competências para o exercício de uma atividade. No caso da profissão docente, defendemos a existência dos saberes pedagógicos como essenciais ao desenvolvimento da identidade profissional.

Por fim, corroboramos com Santos (2011) quando diz que a construção da identidade profissional é um processo complexo, socialmente construído e que é operatoriamente inacabado, fundamentando-se no reconhecimento e na visibilidade social, que permite a apropriação da identidade dentro de um mesmo grupo profissional, bem como daqueles outros grupos profissionais que dele se distingue.

## 4.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E O CONTEXTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Na década de 1990, a professora Bernardete Gatti anunciava que o tema da identidade profissional docente era pouco trabalhado nas pesquisas brasileiras e que essa questão merecia ser mais bem examinada. A autora ressaltava que as rápidas mudanças e algumas circunstâncias de nossa sociedade – como o avanço da tecnologia e a ausência de priorização político-econômica em educação, por exemplo – resvalavam na maneira de ser professor e também nas propostas para a sua formação. Por isso, justificava a relevância de investigações sobre a identidade profissional docente. Para ela

> [...] a identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressões sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo [...]. Portanto, deve ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização docente: que é esse professor em relação ao qual tantas e tantas pesquisas se fazem? [...] Que representações têm de si, como pessoa e profissional? (GATTI, 1996, p. 86).

Ainda da década de 1990, André *et al*. (1999), por meio de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, buscaram fazer uma síntese sobre o que se investigava na área da formação de professores. Para tanto, analisaram as teses e as dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Brasil no período de 1990 a 1996, os artigos publicados em 10 periódicos da área no período de 1990 a 1997 e as pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd no período de 1992 a

1998. Os achados da pesquisa revelaram que eram poucos os estudos que se dedicavam ao tema da identidade profissional docente, mas, ao mesmo tempo, apontavam como uma temática emergente.

Já nos anos 2000, André (2009) realizou um estudo comparativo sobre as teses e as dissertações defendidas entre 1990-1998 e 1999-2003. Os achados desse levantamento evidenciaram que, de 1990 a 1998, das pesquisas que tratavam da formação de professores, a maioria (72%) se debruçava sobre a formação inicial dos professores. Já nos anos 2000, a maior incidência (41%) estava na temática da identidade e profissionalização docente.

Dos anos 2003 a 2007, o estado do conhecimento realizado por Brzezinski (2014) e equipe mostrou que continuava crescendo o número de pesquisas que investiam na temática da identidade profissional docente. Das 574 dissertações e teses defendidas em 18 PPGE no período citado e que tratavam da temática da formação de professores, 128 tiveram como objeto de estudo a identidade e a profissionalização docente.

A mesma autora e sua equipe ampliaram o estudo para os anos de 2008 a 2010. Em uma amostra de 17 PPGE, foram defendidas 200 teses e dissertações sobre a temática da formação de professores. Desse montante, 35 trabalhos se dedicaram ao tema da identidade docente (BRZEZINSKI, 2014).

Esse breve relato sobre o estado do conhecimento da identidade profissional docente nos atenta para o fato de que a temática é recente no cenário brasileiro. Embora venham crescendo os estudos que se debruçam sobre ela, ainda existem aspectos silenciados ou pouco estudados, como é o caso da identidade profissional docente no contexto da docência universitária.

Compreendemos identidade profissional docente como uma construção social marcada por diversos fatores que interagem entre si – crenças, opiniões, representações, experiências, cultura, entre outras. O resultado disso seriam as representações que os professores fazem de si – o que pensam ser, o sentimento de pertença à profissão – e de suas funções, levando-os a estabelecerem negociações que fazem parte da sua história de vida, das suas condições de trabalho, do imaginário sobre a profissão e os discursos que circulam no meio social dos docentes (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Segundo Gatti (1996, p. 88), os professores constroem as suas identidades docentes no dia a dia das instituições, a partir de suas vivências e de suas experiências, situadas no contexto em que estão inseridos: classe social, gênero, raça, entre outras.

Reiteramos que a identidade é inseparável da noção de pertença, e essa pertença refere-se à seleção e absorção para si de valores, de crenças e de costumes que são

vivenciados em um sistema de diferença que o indivíduo ou o grupo pratica, estabelecendo os recortes de acordo com o meio social no qual está inserido (ZAVALLONI; GUÉRIN, 1984).

Logo, não diferentemente de outras identidades profissionais, a identidade profissional docente está ligada às representações, às ideias e às crenças que a comunidade e os professores possuem sobre o trabalho que desenvolvem e sobre si mesmos. No entanto, é preciso destacar que, no contexto da docência universitária, muitos docentes constroem essas representações, ideias e crenças durante o período em que foram estudantes, baseando-se na maneira como os seus professores – aqueles com quem mais se identificavam – ensinavam, já que não existe uma tradição de formação inicial para professores universitários (SOARES; CUNHA, 2010).

Dizendo de outro modo, quando se fala em professores universitários, sabe-se que em muitos casos não lhes foram oportunizadas reflexões sobre questões relacionadas à sua prática em sala de aula, uma vez que muitos docentes não tiveram formação pedagógica ao longo de seu processo de profissionalização. Se, por um lado, eles trazem uma bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, por outro, na maioria das vezes, nunca se questionaram sobre o que significa ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Isso quer dizer que no contexto da docência universitária tem sido comum encontrar professores que não se identificam com a profissão ou não tenham refletido sobre o que a constitui ou, ainda, sobre o que é ser professor.

Diante da realidade apontada pelas autoras acima citadas, defendemos que a formação continuada didático-pedagógica para professores atuantes na universidade – tanto aqueles que tiveram a oportunidade de experienciar discussões em relação aos aspectos didático-pedagógicos da relação ensino e aprendizagem, sejam na graduação ou pós-graduação, quanto (e principalmente) aqueles que não tiveram essa oportunidade – se configura como um espaço de (re)construção de identidades, visto que possibilita a reflexão sobre questões que envolvem a docência: a relação professor e aluno, a avaliação, os processos de ensino e aprendizagem, o currículo, enfim, todos os saberes didáticos e pedagógicos que constituem a profissão docente.

Segundo Aguiar (2004), a formação continuada didático-pedagógica do professor universitário é indispensável, pois esses espaços de formação têm propiciado aos docentes refletirem sobre a sua prática, levando-os a confrontarem os saberes que possuem com as informações que vão sendo articuladas a um processo de valorização e (re)construção identitária. Para a autora, a identidade profissional docente, na formação continuada didático-pedagógica, está associada ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo, de ser um profissional que interage e constrói representações sociais sobre sua identidade.

Outra questão que destacamos quanto à importância da formação continuada didático-pedagógica na (re)construção da identidade profissional docente, refere-se a uma premissa básica, já destacada neste texto, do processo de construção identitária: a relação eu/outro. Dizendo de outra forma, trata-se da relação eu/outro por meio do processo de socialização enfatizado por Dubar (2005). Sabe-se que um indivíduo jamais constrói a sua identidade sozinho: "ele depende tanto dos juízos dos outros, quanto de suas próprias orientações e autodefinições" (DUBAR, 2005, p. XXV). Por isso a FCDP, e aqui destacamos aquela em coletivo, configura-se como espaço de (re)construção da identidade profissional docente, pois oportuniza o processo relacional entre os docentes.

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que a formação continuada possibilita a reflexão coletiva sobre o que se faz e, com isso, o professor, em um processo relacional, pode se conhecer e deixar-se conhecer pelos pares, (re)construindo suas identidades.

Acrescentamos ainda que "estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional" (NÓVOA, 1992, p. 25).

Mediante todas as características e todos os processos que abordamos no decorrer deste texto em relação ao tema da identidade e da identidade profissional, podemos afirmar, corroborando com as ideias de Monteiro e Ramos (2009), que a identidade profissional docente não é algo adquirido definitivamente, pelo contrário, constitui-se em um processo de construção, desconstrução e reconstrução permanente, visto que a cada lugar e a cada tempo se exigem redefinições na identidade do profissional professor. Por esse motivo, destacamos a importância da formação continuada didático-pedagógica enquanto experiência constante na vida profissional do professor.

## 4.4 DA NOÇÃO DE IDENTIDADE ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Reiteramos o entendimento de que a formação continuada didático-pedagógica se constitui como essencial a qualquer professor, seja qual for o nível ou modalidade de ensino. Acreditamos que essa formação, entre outras coisas, se apresenta como um elemento fundamental na (re)construção da identidade do professor.

Como já dissemos, Pimenta e Anastasiou (2010) confirmam essa afirmativa quando dizem que a formação docente dos professores universitários ocorre em processos de profissionalização continuada que contemplam diversos elementos e os vários saberes da

docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, na busca da identidade profissional, vista como processo de construção do profissional contextualizado e historicamente situado.

Para compreender como a formação continuada, especificamente a didático-pedagógica, tem contribuído com o processo de construção e reconstrução da identidade profissional docente dos professores universitários, a teoria das representações sociais se apresenta como essencial, uma vez que uma representação diz muito da identidade do grupo que a representa. Dizendo de outra maneira, compreender como os professores representam socialmente a formação continuada didático-pedagógica e sabendo que essa é essencial à (re)construção da identidade docente, por meio – contudo não exclusivamente – das representações sociais de FCDP, teremos elementos para compreender como essa identidade está sendo (re)construída.

Entendemos que a representação social está diretamente vinculada à identidade face ao discurso do indivíduo. Conforme Andrade (1998), a representação social, diferentemente de outras formas de conhecimento, supõe uma relação particular entre o sujeito e o objeto de conhecimento, pois o indivíduo projeta sua identidade no objeto que representa. Assim, a representação que o indivíduo faz de um determinado objeto nos dá pistas de aspectos de sua(s) identidade(s). Ou seja, os indivíduos e os grupos expressam também suas identidades por meio de suas representações sociais. Por esse motivo, “a questão da identidade deve ser considerada central na teoria das representações sociais, fato este de maior importância do ponto de vista teórico-metodológico e do ponto de vista da ação social” (ANDRADE, 1998, p. 145).

Deschamps e Moliner (2009) afirmam que os grupos sociais têm representações deles mesmos, bem como das posições que ocupam em relação a outros grupos e que essas representações desempenham um importante papel no sentimento de identidade, já que é a partir delas que os indivíduos apreendem sua diferença e sua semelhança em relação ao outro – questão essencial da discussão do tema da identidade. Os autores ainda afirmam que a maneira como os indivíduos se percebem e como percebem o outro e as representações que mantêm sobre suas posições sociais, determina, em parte, o modo como eles representam alguns objetos sociais.

Ainda a esse respeito, concordamos com Scartezini (2017) quando afirma que o processo identitário se constrói pelo intercâmbio de representações acerca dos significados da profissão, bem como pelo significado que cada profissional atribui à sua atividade no cotidiano.

Com base nisso, e como já afirmamos, acreditamos que as representações sociais do objeto *formação continuada didático-pedagógica* compartilhadas por professores universitários, a maneira como se percebem enquanto professor, entre outros aspectos, dão indícios das contribuições dessa formação para a (re)construção da identidade profissional docente, uma vez que as representações sociais ocupam lugar essencial na questão da identidade.

Para melhor entender a relação entre identidade e representação social, nos fundamentaremos nas considerações de Deschamps e Moliner (2009) quando afirmam que as representações sociais podem apresentar um caráter de marcador, de produto e de regulador da identidade.

Representações sociais como marcadores da identidade ocorrem quando um grupo se utiliza, inconscientemente, de representações para afirmar suas singularidades e diferenças. Ou seja, a especificidade de um grupo, entre outras coisas, também se exprime pela forma como representam um objeto social – e não apenas pelas características que se atribuem –, uma vez que uma representação social diz da identidade do grupo. Dessa forma, podemos afirmar que "em última análise, a representação vai exprimir a semelhança intragrupo (pensamos a mesma coisa), exprimindo ao mesmo tempo a diferença intergrupo (não temos as mesmas opiniões que eles)" (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 133).

Moscovici, na publicação de sua tese de doutorado, já afirmava o caráter marcador das representações sociais na identidade. Ao se referir às representações sociais da psicanálise por diversos grupos sociais – operários, estudantes, profissionais liberais, etc. –, ele afirmou: "se cada grupo não tem sua psicanálise, "a" psicanálise lhe pertence de algum modo (o que elimina também tudo o que vai diretamente contra as marcas evidentes de sua identidade)" (MOSCOVICI, 2012, p. 158).

A pesquisa de Faria (2007), sobre a representação social da criminalidade compartilhada por jovens, evidenciou, entre outros achados, que de acordo com os jovens de classe média, o espaço social é dividido entre periferia e bairros nobres, sendo a primeira o *lócus* central da violência, o local de onde vêm os criminosos. Essa representação social apontada na pesquisa busca enfatizar a diferença entre grupos – jovens de classe média e jovens pobres da periferia. Nessa lógica, os jovens de classe média atribuem características ao outro, na intenção de afirmar sua identidade. Logo, podemos dizer que, nesse sentido, as representações sociais são compreendidas como marcadores da identidade. Dizendo ainda de outra forma, diz respeito às características/marcas que um grupo atribui a um objeto social na intenção de afirmar suas semelhanças e divergências.

Já as representações sociais compreendidas como produtos identitários ocorrem quando um grupo baseia a sua especificidade ao representar um objeto social (configuração chamada “estrutural”) ou quando, para manter a sua integralidade ao se sentir ameaçado, produz representações de um dado objeto que preserve a sua coesão (configuração chamada “conjuntural”). Ou seja, a representação de um objeto social, entendida como um produto identitário, resulta do interesse inconsciente do grupo em manter a sua especificidade ou para manter a sua coerência. Vale ressaltar que essas duas configurações são apostas que motivam a elaboração de uma representação social: a primeira seria uma aposta identitária e a segunda uma aposta de coesão social. Desta maneira, as representações sociais são produtos identitários que servem de instrumentos de afirmação do grupo (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

O próprio Moscovici (2012, p. 227) afirmou que um indivíduo ou grupo dá uma atenção específica a alguns aspectos particulares do meio e mantém uma distância de outros, uma vez que o grau de envolvimento em relação a um objeto social varia: “o esforço essencial do sujeito não é para compreender o quadro dessa teoria, mas recortar, colocar em evidência as perspectiva que são conformes às suas orientações profundas”. Isso tudo, refere-se ao que o autor chamou de focalização dos sujeitos em relação a um objeto social.

A pesquisa de Moscovici (2012) sobre a representação social da psicanálise pode servir de exemplo para a compreensão das representações sociais como produtos da identidade. Para o autor, cada sujeito vive em um círculo mais ou menos estável que constituem sua evidência imediata e confirmam a existência todos os dias.

> Esse ambiente assegura, ao sujeito ou ao grupo, a identidade social *[coletiva]* ou pessoal. Os outros estão lá para responder ritualmente às solicitações através de atos mais ou menos cerimoniais e para confirmar que ele é exatamente aquilo que é, francês, católico, lúcido, etc. O mundo do conhecimento pode levar perigo a essa constatação, destruir a integridade dessa identidade (MOSCOVICI, 2012, p. 94-95, grifo nosso).

Esse perigo mencionado por Moscovici impulsiona o indivíduo ou grupo a representar com o objetivo de manter a sua especificidade ou coerência. Os católicos, na pesquisa de Moscovici, ao representar a psicanálise, esquivavam-se da questão da sexualidade, pois esse tema era desfavorável ao modelo de vida cristã compreendido e praticado por eles. Pelo contrário, encontravam na psicanálise uma aliada para fundamento científico à valorização da família e da mãe: “A criança normal é aquela que mantém boas relações com a mãe ou o educador” (Jornal católico *L’Anneau d’Or* jan-fev de 1952, apud MOSCOVICI, 2012, p. 346).

Podemos concluir que as representações sociais, como marcas e produtos da identidade, são como duas faces de uma mesma moeda. Nos dois, casos tem-se como objetivo uma afirmação identitária. Em resumo, as representações sociais como marcadores da identidade revelam marcas/características do grupo e como produtos da identidade objetivam construir representações que visem à coerência ou integridade do grupo.

Por fim, as representações sociais compreendidas como reguladores identitários avançam no sentido de não se tratar apenas de afirmar as especificidades de um grupo, a partir do que se pensa deste ou daquele objeto, mas de "preservar certa compatibilidade entre representações de si mesmo e representações sociais" (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p.138). Ou seja, as representações sociais como reguladores da identidade visam manter uma imagem positiva que o indivíduo guarda de si mesmo.

A pesquisa realizada por Mugny e Carrugati (1985) nos ajuda na compreensão da representação social como reguladora da identidade. O objeto de pesquisa foi a inteligência e o modo como essa era representada. Constatou-se que os pais que tinham mais de um filho representavam a inteligência como um dom e que essa crença servia como um meio para que mantivessem uma imagem positiva de si mesmos, uma vez que a "teoria ingênua do dom permite aos pais libertar-se de sua responsabilidade em relação às constatações que são levados a fazer sobre a inteligência dos filhos" (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 138).

Diante do que foi colocado sobre as representações sociais como reguladoras da identidade, percebemos a existência de uma relação entre esse processo de regulação, apontado por Deschamps e Moliner (2009), e o processo de estratégias identitárias, apontado por Dubar (2005). Em ambos os casos, o objetivo a ser atingindo é o de salvaguardar a integralidade da identidade.

Com tudo o que foi exposto até aqui, entendemos que as representações sociais constituem pontos de referência a partir dos quais os indivíduos e os grupos poderão manifestar sua(s) identidade(s), em palavras e gestos. Dizendo de outro modo, são as representações sociais que orientam os comportamentos e também as comunicações e, por isso, podemos dizer que elas cumprem um papel essencial nas dinâmicas e estratégias identitárias (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Por fim, reiteramos que a perspectiva da psicologia social – especificamente quanto às orientações de Deschamps e Moliner (2009) – orientará a compreensão de identidade na qual se fundamenta este trabalho, principalmente na articulação com os objetos de representações sociais aqui tratados; quanto à identidade profissional e à identidade profissional docente, as considerações de Dubar (2005) e as considerações de Pimenta e Anastasiou (2010) e de

Aguiar (2004; 2015) respectivamente, entre outros, apoiaram as análises apresentadas no capítulo 5.

No capítulo seguinte, dissertamos acerca do percurso metodológico desta pesquisa, no que se refere aos métodos, aos instrumentos, aos procedimentos de organização e de análise dos dados.

# 5 PERCURSO METODOLÓGICO

Para atender aos objetivos propostos, a pesquisa foi realizada em duas fases. O Quadro 2, abaixo, apresenta uma síntese dos objetivos, das abordagens teóricas, dos procedimentos de coleta e de análise dos dados e dos participantes.

Quadro 2 – Estruturação da Pesquisa

| FASE 1 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **OBJETIVOS** | **ABORDAGEM TEÓRICA** | **PROCEDIMENTOS** | | **PARTICIPANTES** |
| | | **COLETA** | **ANÁLISE** | |
| ● Conhecer o que os docentes pensam sobre ser professor universitário;<br><br>● Identificar as experiências de formação continuada didático-pedagógica vivenciadas pelos professores universitários.<br><br>● 3- Identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica compartilhada por professores universitários; | Teoria das Representações Sociais (abordagem estrutural) e noção de identidade, identidade profissional e identidade profissional docente. | Teste de associa-ção livre e questio-nário. | Auxílio do *software* IRAMUTEQ e análise de conteúdo (Bardin, 2002). | 84 professores da UFPE das diversas áreas do conhecimento (humanas, exatas e saúde). |
| **FASE 2** | | | | |
| ●Analisar, a partir do que dizem os professores, como experiências de formação continuada didático-pedagógica (re)constroem a identidade profissional docente. | Teoria das Representações Sociais e noção de identidade, identidade profissional e identidade profissional docente. | Entrevista semi-estruturada. | Análise de conteúdo (Bardin, 2002). | 8 professores da UFPE que afirmaram experienciar FCDP. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Consoante ao objeto de investigação e aos objetivos traçados, acreditamos que a abordagem qualitativa é adequada ao desenvolvimento desta pesquisa. No entendimento de Chizzotti (2003, p 221), o termo qualitativo sugere uma “partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Nesta mesma direção, Minayo (2007, p. 21) afirma que a abordagem qualitativa "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos".

A abordagem qualitativa compreende que "a ação humana é intencional e reflexiva, cujo significado é apreendido a partir das razões e motivos dos atores sociais inseridos no contexto da ocorrência do fenômeno" (FRASER; GONDIM, 2004, p. 141). Em resumo, nessa abordagem, a ação humana tem sempre um significado e não pode, por isso, ser apreendido apenas sob o ponto de vista quantitativo e objetivo.

No entanto, é imprescindível destacar que a abordagem qualitativa não exclui o quantitativo. O termo qualitativo não sugere oposição ao termo quantitativo, contudo, o que precisa ser considerado é a ênfase dada e não a exclusividade em uma dessas abordagens, como é o caso de nossa pesquisa (ALVES, 1991; FERRARO, 2012).

Como já afirmamos, optamos pela abordagem estrutural das representações sociais. Portanto, encontrar o núcleo central, o conteúdo das representações, as relações entre seus elementos e a importância relativa à sua hierarquia, faz-se necessário também uma análise quantitativa da frequência das palavras associadas. Ao mesmo tempo, quando realizamos uma categorização dos sentidos e dos significados que emergem dos dados, realizamos uma análise qualitativa. Afora isso, apenas por meio de uma leitura qualitativa é que poderemos entender os contributos da FCDP para o processo de (re)construção da identidade profissional docente pretendida nesta pesquisa.

Por esse motivo, entendemos que nossa ênfase está na abordagem qualitativa, visto que possibilita uma compreensão mais profunda do fenômeno investigado, apreendendo suas diversas manifestações, relacionando-o a determinados contextos de significação e às condições objetivas em que o conhecimento é construído, mas sem desconsiderar o aspecto quantitativo.

No decorrer deste capítulo, faremos algumas considerações sobre os participantes e *lócus* da pesquisa. Em seguida, dissertaremos acerca de métodos de coleta de dados em representações sociais, sobre os instrumentos de coleta de dados, os momentos de aplicação dos mesmos e, por fim, algumas considerações acerca dos procedimentos e técnicas de análise.

## 5.1 PARTICIPANTES E *LÓCUS* DA PESQUISA

Tomamos como *lócus* de pesquisa a Universidade Federal de Pernambuco e os professores que atuam nessa instituição. Para essa escolha, consideramos a tradição da UFPE enquanto instituição de ensino superior, bem como o fato de ter um núcleo destinado à formação continuada didático-pedagógica de seus docentes (NUFOPE), o que sugere uma discussão e prática dessa formação.

No caso da teoria das representações sociais, e especificamente na abordagem estrutural, a heterogeneidade de um grupo (por exemplo, diversas formações acadêmicas, diferenças de gênero, idade, etc.) pode apresentar diferenças na representação social de um determinado objeto. Isso se justifica, conforme Abric (1998a), porque a determinação do sistema periférico está mais ligada ao contexto imediato e às características individuais, essas últimas, devido à heterogeneidade do grupo.

Por isso, procuramos investir em uma amostra heterogênea com professores efetivos da UFPE que tiveram uma formação pedagógica, com professores que não tiveram uma formação pedagógica, com professores que experienciam/experienciaram FCDP, com professores que não experienciam/experienciaram FCDP, entre outros critérios, como sexo, tempo de docência, faixa etária e área de conhecimento, a fim de garantir uma amostra heterogênea.

## 5.2 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS, QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

No estudo de fenômenos de representação social, por meio da teoria proposta por Moscovici, ou mais especificamente quanto à abordagem estrutural das representações, faz-se necessário a utilização de métodos de coleta de dados que visem tanto encontrar e fazer emergir os elementos que constituem a representação social de um determinado objeto, quanto conhecer a organização desses elementos, na intenção de encontrar o núcleo central.

Por esse motivo, Abric (1994a) sugere três objetivos que implicam em uma abordagem multimetodológica para o estudo das representações sociais: o encontro do conteúdo da representação; o estudo das relações entre os elementos, sua importância relativa e sua hierarquia; a determinação do controle do núcleo central.

Para alcançar esse três objetivos, o autor afirma que o caminho metodológico é um ponto essencial que irá determinar prioritariamente o valor de estudos em representações sociais. Diante disso, Abric (1994a) distingue 2 (dois) métodos de coleta para encontrar e organizar o conteúdo das representações sociais: os interrogativos, como as entrevistas e os questionários, e os associativos, como os testes de associação livre.

De acordo com Abric (1998a, p. 5), pesquisar o núcleo central é pesquisar a raiz, ou seja, "o fundamento de uma representação, que, em seguida, modular-se-á, diferenciar-se-á e individualizar-se-á no sistema periférico" (ABRIC, 1998a, p. 5). Devido à importância atribuída ao núcleo central, desde a elaboração da abordagem estrutural em 1976, a questão de sua apreensão sempre se apresentou como fundamental. No entanto, apenas anos mais tarde as pesquisas voltaram-se com mais ênfase para as questões das técnicas de coleta, de análise do conteúdo e de organização da estrutura das representações sociais (ABRIC, 1998a).

Foi a partir de 1994 que sugiram de forma mais sistemática algumas técnicas[25] como: coleta do conteúdo explícito e de sua organização por meio do teste de associação livre proposto por Vergès; indução pelo cenário ambíguo proposto por Moliner; questionários de caracterização proposto por Flament, entre outros (ABRIC, 2003a).

Consoante à abordagem estrutural das representações sociais e às questões do processo de (re)construção da identidade profissional docente que se pretende pesquisar, para esta pesquisa optamos pelo uso do método associativo (teste de associação livre) e o método interrogativo (questionário e entrevista).

Escolhemos a técnica de associação livre de palavras, visto que possibilita a apreensão dos elementos que constituem o conteúdo de uma representação social, uma vez que apresenta um caráter espontâneo – muito mais do que uma entrevista, por exemplo – o que permite um acesso mais rapidamente aos elementos que constituem uma representação social (ABRIC, 1994b).

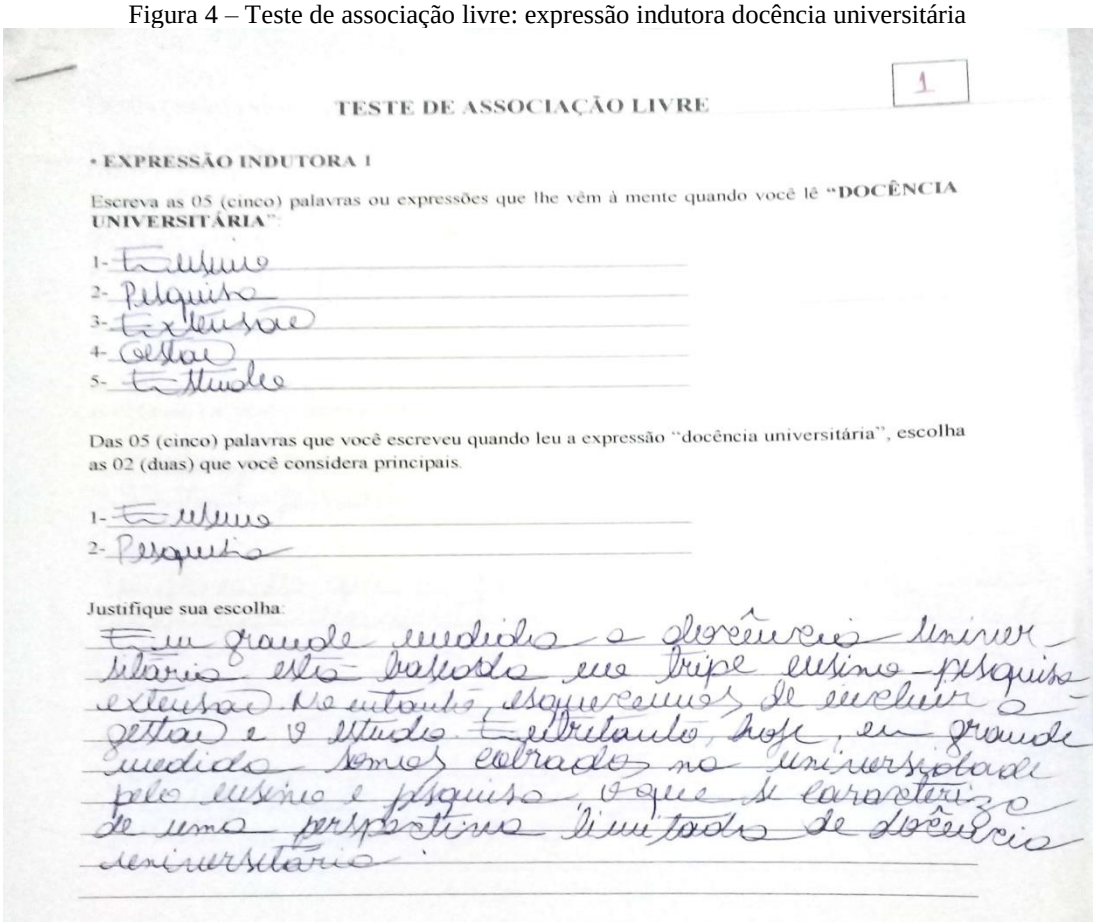
A técnica de associação livre de palavras foi diretamente inspirada nas pesquisas de Vergès. No entanto, para Abric (2003a, p. 2) existia um problema na maneira de sua utilização: "para Vergès, com efeito, a ordem de evocação era interpretada como um indicador maior da importância do tema para os sujeitos". Naquele momento, o entendimento de Vergès era o de que as palavras evocadas primeiro seriam as mais importantes. Contudo, "sabe-se perfeitamente que em um discurso as coisas essenciais, frequentemente, só aparecem

[25] Para ter acesso a cada uma dessas técnicas, ver: ABRIC, Jean-Claude. La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales. *In:* ABRIC, Jean-Claude (Org). *Méthodes d'etude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érés, 2003.

após uma frase mais ou menos longa de “esquentamento”, de estabelecimento de confiança ou de redução de mecanismos de defesa” (ABRIC, 2003a, p. 2).

Para identificar o conteúdo e a organização de uma representação, o método de evocação hierarquizada proposto por Abric (2003a) permite conhecer tanto o conteúdo quanto o *rang* de importância das palavras/expressões evocadas. Em resumo, o teste de associação livre consiste em apresentar ao participante da pesquisa, uma ou mais palavras/expressões indutoras – no caso deste estudo as expressões indutoras foram *docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica* – para que escreva, o mais rapidamente possível, as 5 (cinco) primeiras palavras/expressões que lhe vem a mente quando lê ou ouve tais termos e, em seguida, escolher duas que considera principais, justificando a sua escolha. A Figura 4 exemplifica a primeira expressão utilizada em nossa pesquisa.

Figura 4 – Teste de associação livre: expressão indutora docência universitária



1

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

• EXPRESSÃO INDUTORA 1

Escreva as 05 (cinco) palavras ou expressões que lhe vêm à mente quando você lê **“DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA”**:

1- Ensino
2- Pesquisa
3- Extensão
4- Gestão
5- Estudo

Das 05 (cinco) palavras que você escreveu quando leu a expressão “docência universitária”, escolha as 02 (duas) que você considera principais.

1- Ensino
2- Pesquisa

Justifique sua escolha:

Em grande medida a docência universitária está baseada em tripé ensino-pesquisa-extensão. No entanto, esquecemos de incluir a gestão e o estudo. Entretanto, hoje, em grande medida somos cobrados na universidade pelo ensino e pesquisa, o que se caracteriza de uma perspectiva limitada de docência universitária.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além do teste de associação livre, também utilizamos o questionário para coletar os dados da primeira fase desta pesquisa. O questionário se configura como um instrumento adequado para “coletar informações de pessoas acerca de suas ideias, sentimentos, planos,

crenças, bem como origem social, educacional e financeira" (FINK; KOSECOFF apud GÜNTHER, 2003, p. 1). Podemos definir esse instrumento como "um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede a sua opinião, seus interesses, aspectos de sua personalidade e informação biográfica" (GÜNTHER, 2003, p. 1). Podemos acrescentar ainda a essa definição as questões de compreensão das representações sociais e da identidade, por exemplo.

Além de contar com questões fechadas – que objetivaram traçar o perfil dos participantes quanto à formação acadêmica e os dados da profissão[26], para que no momento de análise servisse para conhecer alguma característica específica em subgrupos – o questionário também apresentou duas questões abertas, as quais serão apresentadas e justificadas no momento de análise.

Por fim, o instrumento de coleta de dados que utilizamos na segunda fase desta pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Entendemos por entrevista um modo de interação social que valoriza o uso de palavras, de expressões, de símbolos e de signos privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca (FLICK, 2002).

A vantagem do uso da entrevista em pesquisa de abordagem qualitativa, que se utiliza da teoria das representações sociais e das questões de identidade, é a de permitir a relação intersubjetiva do pesquisador com o pesquisado, "e, por meio de trocas verbais e não verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos signos, dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais" (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

Ainda a esse respeito, Duarte (2004) afirma que o uso da entrevista é adequado quando se pretende compreender indícios dos modos como um grupo percebe e significa a sua realidade, levantando informações que permitam descrever e entender a lógica que preside as relações que se estabelecem dentro daquele grupo. Por isso, enfatizamos que a entrevista é adequada para as pesquisas que utilizam a teoria das representações sociais e as questões de identidade.

Optamos pela entrevista do tipo semiestruturada, pois ela permite ao pesquisador a utilização de um roteiro, mas ao mesmo tempo a flexibilidade para eventuais indagações ou interferências caso julgue necessário.

---

[26] Ver apêndice B – Teste de associação livre e questionário.

Por fim, entendemos que toda técnica de pesquisa tem limites demarcados “e, para que os resultados de uma pesquisa sejam confiáveis, são necessários, além da coerência com o paradigma escolhido e com o objeto de estudo, o conhecimento e o domínio da técnica pelo pesquisador” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 141). Por esse motivo, acreditamos que os instrumentos escolhidos para a coleta de dados desta pesquisa se mostram pertinentes para alcançar os objetivos traçados e, consequentemente, colaborar na compreensão do objeto de investigação.

## 5.3 A APLICAÇÃO DO TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE E DO QUESTIONÁRIO (FASE 1)

Após a escolha e a elaboração dos instrumentos que utilizamos na coleta de dados da primeira fase da pesquisa, optamos por fazer uma testagem do teste de associação livre de palavras e do questionário, a fim de realizar os ajustes necessários nesses instrumentos antes de iniciar efetivamente o processo de coleta. Para tanto, entramos em contato com 2 (dois) professores da UFPE e agendamos para o dia 1 de agosto do ano de 2016 um encontro para aplicação dos instrumentos.

Em uma conversa inicial, esclarecemos aos professores que aquele momento se tratava de uma testagem e solicitamos que eles relatassem todas as suas dúvidas e sugestões em relação aos instrumentos. Esclarecemos também que as expressões indutoras do teste de associação livre seriam apresentadas a eles uma a uma, pois partíamos do pressuposto que o contato dos participantes com as 3 (três) expressões ao mesmo tempo poderia induzir ou influenciar as respostas ao teste. É importante ressaltar que antes de entregar o teste de associação e o questionário aos professores, apresentávamos um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual relatávamos um pouco sobre nossa pesquisa e os compromissos que assumíamos diante do participante[27].

Durante a aplicação dos instrumentos com o primeiro professor, foi sugerido por ele que mais espaço fosse destinado às justificativas do teste de associação livre. Após o término da aplicação com esse professor, questionamos se o método de apresentar uma a uma as expressões indutoras do teste foi pertinente e se ele tinha alguma consideração a fazer sobre isso. Foi relatado pelo participante que se tivesse tido acesso às 3 (três) expressões indutoras de uma única vez, poderia ter as respostas da primeira expressão (docência universitária)

[27] Ver Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido.

influenciadas pela segunda expressão (formação continuada), bem como, foi relatado também por esse sujeito, que pensaria de imediato em formação continuada e em formação continuada didático-pedagógica como algo diferentes.

Neste mesmo dia, aplicamos o teste de associação e o questionário com um segundo professor. Após as considerações iniciais, procedemos da mesma maneira que antes com a aplicação dos instrumentos. Depois de ter encerrado as respostas, da mesma forma como procedemos com o outro participante, indagamos sobre as expressões indutoras serem apresentadas uma a uma. Igualmente, o professor relatou que achava adequado para não confundir ou induzir as respostas.

Ressaltamos que, como não surgiram dúvidas sobre as questões dos instrumentos, não fizemos alterações no teste de associação livre de palavras e no questionário após a testagem. Por esse motivo, as respostas dos 2 (dois) professores foram inseridas na amostragem desta pesquisa. Ressaltamos também que mantivemos o método de apresentar uma a uma as expressões do teste de associação livre.

Com os instrumentos definidos e testados, iniciamos o contato com os professores das diferentes áreas de conhecimento da UFPE. Em um primeiro momento, entramos em contato com alguns professores por *e-mail*, mas não obtivemos respostas. Por isso, adotamos a estratégia de bola de neve que, segundo Flick (2009), consiste em escolher amigos de amigos. Dizendo de outra maneira, essa estratégia permite que alguém de nosso convívio – colegas de turma, professores dos nossos cursos de graduação, de mestrado e de doutorado, parentes, etc. – relate um pouco de nossa pesquisa para algum professor ou professora que conhece e que pertença ao *lócus* investigado e, caso aceitem colaborar com o estudo, autorize um contato da pesquisadora por *e-mail* ou telefone, no intuito de agendar o melhor dia, local e horário para um encontro. Desse modo, podemos dizer que na grande maioria dos casos, contamos com um mediador para fazer o contato com os professores participantes da pesquisa. Mas, é importante ressaltar que, a estratégia de bola de neve tornou o processo de coleta de dados um pouco mais lento, uma vez que para se chegar ao participante da pesquisa precisamos contar com um intermediário.

Referente ao local de encontro com os participantes, a maior parte ocorreu na própria UFPE. Por isso, na ocasião de coleta dos dados, tivemos a oportunidade de conhecer diferentes centros e departamentos da instituição. Alguns poucos encontros aconteceram em outros locais escolhidos pelos professores, como na igreja ou na residência do docente.

Uma segunda estratégia que utilizamos para contatar os participantes da pesquisa foi a de entrar em contato com professores formadores do NUFOPE, que ministrariam algum curso

durante o nosso período de coleta, para que pudéssemos realizar uma aplicação coletiva junto aos docentes inscritos no curso. É importante dizer que a aplicação do teste e do questionário aconteceu antes do início do curso, para que as respostas dos participantes não fossem influenciadas pelas discussões que aconteceriam nele. Reiteramos, também, que na aplicação coletiva solicitávamos ao professor participante que só visualizasse a expressão indutora de número 2 (dois) e 3 (três), após ter concluindo as respostas da expressão número 1 (um). Com isso, garantimos que as expressões indutoras do teste não influenciassem uma as outras.

Destacamos que durante os momentos de coleta de dados, sempre levávamos um caderno para fazer as anotações que achássemos necessárias. Nesse caderno, anotávamos alguns comentários dos participantes durante o momento de resposta aos instrumentos. Para tanto, procedíamos da seguinte maneira: primeiro identificávamos o sujeito com o seu nome próprio, a área do conhecimento que atua e a data da aplicação dos instrumentos; em seguida escrevíamos a fala do participante que acreditássemos ser relevante ao momento posterior de análise dos dados – uma professora da área da saúde, por exemplo, durante sua resposta à expressão indutora *formação continuada didático-pedagógica* comentou que era muito difícil aplicar em sala de aula o que se aprende nas formações. Ressaltamos que as anotações que fazíamos aconteciam em um momento posterior à aplicação dos instrumentos, no entanto o mais imediato possível para não esquecermos algum detalhe. Desse modo, acreditamos evitar possíveis constrangimentos aos participantes.

No caderno, anotávamos também alguns questionamentos que possivelmente nos ajudariam no momento de análise. Por exemplo, após a aplicação de um certo quantitativo de testes de associação, ficou evidenciado que os professores evocavam muito a palavra ensino. Por isso, questionei no caderno: preciso pensar o porquê dos professores evocarem com frequência a palavra ensino quando indagados a pensarem sobre docência universitária e não destacarem também a questão da aprendizagem. Nessas anotações de questionamentos, por vezes fazíamos referência a algum autor que nos auxiliaria no entendimento da indagação.

Um outro exemplo que podemos destacar refere-se aos momentos de resposta ao questionário. Foi corriqueiro ouvir dos professores participantes da pesquisa a expressão “é difícil!” quando eles liam a primeira questão aberta do questionário “para você o que é ser professor universitário?”. A esse respeito, Xavier (2012) sugere que o comportamento dos respondentes, suas reações, oralizadas ou não, em relação a um instrumento precisa ser objeto de reflexão pelo pesquisador. Para a autora, as reações dos respondentes podem oferecer referências para o momento de análise ou “ainda que a observação e a sistematização dos comportamentos observados possam vir a não auxiliar na interpretação, [...] a reunião destes

indícios pode se constituir em uma fonte diversificada para a observação do campo e para o dimensionamento das entrevistas" (XAVIER, 2012, p. 296).

Diante do exposto, acreditamos que a utilização do caderno de anotações dos momentos de coleta se tornou uma ferramenta essencial no processo de construção da análise.

É importante enfatizar que durante os momentos de coleta de dados ficamos à inteira disposição dos professores que se comprometeram a colaborar com a pesquisa. Por isso, em muitas situações, o professor agendava um local e horário, mas surgia algum compromisso ou atividade que ele precisava concluir e, por essa razão, era necessário remarcar o encontro ou ficar esperando até que pudesse nos atender.

É necessário destacar também que surgiram momentos em que alguns professores mostraram um pouco de descortesia em relação à pesquisadora, embora tenham voluntariamente concordado em colaborar com o estudo. Isso que chamamos de descortesia acontecia quando surgia uma discordância do professor em relação a algum aspecto da pesquisa – a validade da abordagem qualitativa para realização de pesquisas, a discussão dos saberes didático-pedagógicos para docentes universitários, a discordância da teoria das representações sociais, por exemplo. Nessas situações, foi comum ouvir como deveríamos proceder em relação ao desenvolvimento do estudo.

O nosso sentimento enquanto pesquisadora diante dessas circunstâncias se aproxima do que Zanten (2004) declara sobre a situação de dominação sobre o pesquisador. Para essa autora, no geral, os participantes de pesquisa estão em uma posição de dominação em relação ao pesquisador. A esse respeito, os manuais de pesquisa sugerem como minimizar a verticalidade entre o pesquisado e quem realiza a pesquisa. No entanto, afirma Zanten (2004, p. 28), isso tem, mais recentemente, sido invertido: "estou sendo guiada a refletir mais sobre o que acontece nessas situações em que o investigador não está em situação dominante". A esse respeito, afirma a autora, os manuais de pesquisa ainda não sugerem como devemos proceder.

Como já afirmamos, iniciamos nossa coleta de dados no dia 1 de agosto de 2016. Passado alguns meses, percebemos que poucos professores, um total de 55 até aquele momento, tinham se disponibilizado a colaborar com o estudo. Já não conhecíamos mais ninguém que conhecesse algum professor da UFPE para fazer um primeiro contato, ou seja, a estratégia de bola de neve de Flick (2009) já não era adequada à nossa realidade.

Diante dessa nova situação, optamos por criar um formulário no *Google Forms*. Essa ferramenta permite, entre outras coisas, criar formulários a partir do *Google Drive* em uma conta *Gmail* para a realização de uma enquete, teste de associação livre ou questionário, por exemplo. Dessa maneira, o formulário – no caso de nossa pesquisa, contendo o teste e o

questionário – foi enviado por *e-mail* para algumas centenas de professores que tinham o endereço eletrônico publicado nos *sites* de seus respectivos departamentos.

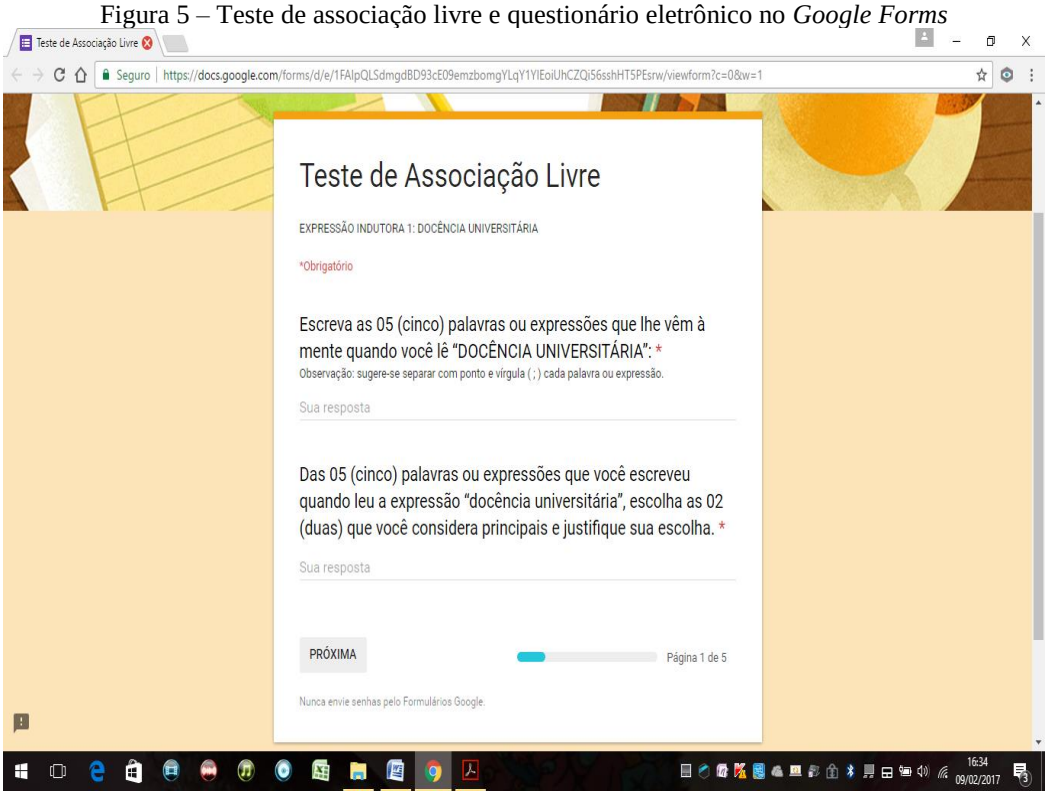
Destacamos que a versão *online* do teste de associação livre e do questionário foi exatamente igual à versão impressa que utilizamos na coleta presencial. Por isso, realizamos uma testagem apenas quanto à forma do instrumento, visto que o conteúdo já havia sido testado anteriormente com 2 (dois) professores.

É preciso destacar também que da mesma forma da versão impressa, as expressões indutoras do teste foram apresentadas uma a uma aos professores, uma vez que utilizamos uma ferramenta opcional no *Google Forms* que permite ao respondente visualizar a próxima página do formulário apenas quando tiver concluído a resposta da página anterior, bem como não é permitido voltar às páginas do formulário para alterar as respostas. Dessa maneira, garantimos que as expressões indutoras não influenciassem uma às outras.

Do mesmo modo como aplicamos os instrumentos de forma presencial, no *e-mail* que enviamos aos professores com o link do formulário, apresentamos nossa pesquisa – tema, filiação, professora orientadora, objetivos, etc. –, enfatizando que estávamos à disposição para qualquer esclarecimento. Caso o professor concordasse, respondia ao teste de associação livre e ao questionário e após ter concluído clicava em “enviar formulário”. As respostas do formulário ficavam salvas em uma planilha do *Google Drive*, podendo ser acessadas apenas pelo gerenciador do formulário, nesse caso, a pesquisadora.

A Figura 5, apresenta a primeira das 5 (cinco) páginas que compuseram o teste de associação livre e o questionário *online.*

Figura 5 – Teste de associação livre e questionário eletrônico no *Google Forms*




Fonte: Elaborado pela autora.

No início do mês de novembro de 2016, começamos a enviar o formulário para os *e-mails* dos professores. Recebemos respostas ao formulário até o fim de dezembro do mesmo ano. Das centenas de *e-mails* que enviamos, obtivemos retorno de 29 professores, totalizando, dessa maneira, 84 participantes – 55 professores de forma presencial e 29 professores via formulário *online*.

Há uma questão que precisa ser esclarecida quanto à validade dos dados coletados via formulário *online*. É sugerido por estudiosos da teoria das representações sociais que, para a coleta de dados envolvendo pessoas, o pesquisador acompanhe o momento de resposta do participante. Essa medida garante que terceiros não influenciem de alguma forma as respostas do participante do estudo. Tendo consciência disso, optamos por utilizar na pesquisa os dados coletados por meio do formulário, caso as respostas não fossem divergentes daquelas coletadas de maneira presencial. Isso foi possível ser percebido porque antes de iniciarmos a coleta via formulário *online*, os dados coletados junto aos 55 professores de maneira presencial já haviam sido digitados e aplicados no *software* que utilizamos para nos auxiliar na análise. Essa primeira leitura do *software* já havia revelado a estrutura de um possível núcleo central – para as três expressões indutoras –, que não foi alterado após a inserção dos dados coletados junto aos 29 professores respondentes do formulário *online*.

Por conseguinte, a primeira coleta com os 55 professores já apontava uma saturação dos dados. De acordo com Flick (2009), a saturação dos dados acontece quando em um processo de coleta, após um certo número de respondentes, nenhuma informação nova é mencionada, ou seja, quando os dados começam a ser repetidos. Por esse motivo, no contexto de nossa pesquisa, acreditamos ser adequada a utilização do formulário *online.*

## 5.4 REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (FASE 2)

Consoante ao objetivo de análise, a partir do que dizem os professores, como experiências de formação continuada didático-pedagógica reconstroem a identidade profissional docente, participaram desta fase da pesquisa os professores que atendiam ao critério de vivenciar experiências de FCDP – segunda pergunta do questionário. Dessa forma, entramos em contato por *e-mail* e/ou *whatsapp* com esses professores que participaram da fase 1, a fim de agendarmos um encontro no dia, horário e local que lhe fossem convenientes. Esse contato se deu no início de julho de 2018, mês em que tivemos 15 dias de recesso da instituição na qual trabalhamos (a Universidade Federal da Paraíba) e, assim, pudemos nos dirigir para o estado de Pernambuco na intenção de realizar as entrevistas.

Durante esse período de 15 dias do mês de julho, entramos em contato com 28 professores das diferentes áreas de conhecimento da UFPE e que afirmaram investir em FCDP, mas obtivemos o retorno de apenas 4 docentes. Com o término do nosso recesso, voltamos à Paraíba e suspendemos a coleta por cerca de 2 meses. Já no mês de outubro, após conseguir um afastamento de 3 meses para a conclusão do doutorado, voltamos a entrar em contato com os demais professores que afirmaram no questionário ter experiências de FCDP.

Desse modo, após o envio de mais 21 *e-mails* aos professores da UFPE que atendiam ao critério desta etapa da pesquisa, obtivemos o retorno de mais 4 docentes, totalizando 8 professores que aceitaram nos conceder a entrevista.

Ressaltamos que nos encontros com os docentes para a realização das entrevistas, apresentávamos um termo de consentimento livre e esclarecido[28]. Durante esses encontros também levávamos o nosso caderno, onde anotávamos alguma fala do participante proferida antes ou depois da gravação em áudio e que fosse relevante à pesquisa. As entrevistas duraram entre 8 e 21 minutos e foram todas transcritas pela pesquisadora.

[28] Ver apêndice C.

## 5.5 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS DO TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS, DO QUESTIONÁRIO E DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Durante o processo de organização e de análise dos dados do teste de associação livre de palavras e do questionário, contamos com o auxílio do *software* IRAMUTEQ e com a análise de conteúdo (análise temática) proposta por Bardin (2002). Adiante, apresentamos os detalhes desse *software* e das técnicas da análise de conteúdo que utilizamos.

### 5.5.1 O *software* IRAMUTEQ como um recurso para organização de dados textuais e matrizes (Fase 1)

A utilização de *softwares* para análise de dados tem sido frequente nas pesquisas das ciências humanas. No Brasil, desde a década de 1990, são utilizados *softwares* tanto para análises de dados textuais quanto para análises de tabelas que cruzam informações indivíduos/palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Nesta pesquisa, fizemos uso do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)* na sua versão 0.7 *alpha* 2.

Desenvolvido pelo francês Pierre Ratinaud, esse *software*

> [...] viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas mais simples como a lexicografia básica, que abrange sobretudo a lematização e o cálculo de frequência de palavras; até análises multivariadas como classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial de correspondências e análises de similitude.[...] essas análises podem ser realizadas a partir de um grupo de textos a respeito de uma determinada temática (*corpus* textual) reunidos em um único arquivo de texto; como a partir de matrizes com indivíduos em linha e palavras em coluna, organizadas em planilhas, como é o caso dos bancos de dados construídos a partir de testes de evocações livres (CAMARGO; JUSTO, 2016, p. 4).

A Figura 6, apresenta a interface inicial do *software* IRAMUTEQ.

Figura 6 – Interface inicial do *software* IRAMUTEQ

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *software* IRAMUTEQ.

Em síntese, os tipos de análises possíveis de serem realizadas no IRAMUTEQ estão apresentados no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Síntese das análises realizadas pelo *software* IRAMUTEQ [29]

| **ANÁLISE DE *CORPUS* TEXTUAL** | **ANÁLISE DE MATRIZES** |
|---|---|
| 1- Análises lexicográficas clássicas | 1- Frequências (simples) |
| 2-Especificidades e Análise Fatorial de Correspondência (AFC) | 2- Frequências múltiplas |
| 3-Método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) | 3- Qui-quadrado |
| 4- Análise de similitude | 4- Análise de similitude |
| 5- Nuvem de palavras | 5- Análise prototípica |
| | 6- Divisão de variável |

Fonte: Elaborado pela autora.

Como mostra o Quadro 3, as análises possíveis de serem realizadas com o IRAMUTEQ são uma síntese de *softwares* como o ALCESTE, o Evoc e o Trideux[30]. Por isso,

[29] Para ter acesso aos detalhes de cada uma dessas análises, consultar o tutorial para uso do *software* IRAMUTEQ, produzido por Camargo e Justo. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf.

[30] O ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*) é um *software* para análise de dados textuais e tem a finalidade de descobrir a informação essencial contida em um texto, tendo como base as leis de distribuição do vocabulário transcritos. O EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations*), é um *software* que permite a realização de análises de evocação (matrizes), fornecendo dados para o reconhecimento da estrutura das representações sociais (AGUIAR, 2004). O Trideux é um *software* livre, utilizado para o tratamento estatístico de dados empíricos (textos ou matrizes) que permite

a justificativa para a escolha desse *software* está na possibilidade de utilizar os diferentes recursos que ele apresenta – tanto para análises de *corpus* textuais, quanto para análises de matrizes –, bem como a facilidade de compreensão de sua interface e gratuidade de acesso.

Apesar de certa facilidade de compreensão que a interface do *software* IRAMUTEQ oferece, é preciso ressaltar que o seu manuseio requer muita atenção por parte do pesquisador. São muitos os detalhes que necessitam ser observados durante a preparação do banco de dados e aplicação no *software*. Quando se trata de uma análise sobre *corpus* textual, por exemplo, o pesquisador precisa estar atento desde ao modo como precisa digitar e salvar o arquivo contendo o banco de dados – precisa ser digitado no *software Open Office* e salvo em texto *(txt)* – até algumas características que o texto digitado não pode conter – como alguns caracteres (: ; ‘ “) ou até mesmo espaço entre as palavras, precisando usar o *underline* para identificar uma expressão com mais palavras, como por exemplo, prática_docente. Por isso, sugerimos que a preparação do banco de dados seja realizada o mais rápido possível e durante o processo de coleta, para que não haja um acúmulo de dados para serem digitados de uma única vez.

A Figura 7, a seguir, apresenta parte os dados digitados referentes à expressão indutora docência universitária. Nas colunas intituladas *evoc*, estão as palavras evocadas pelos participantes e, nas colunas intituladas *rang*, estão a escolha das palavras/expressões principais. Já nas primeiras colunas, encontram-se os códigos indicativos das variáveis, conforme sua codificação abaixo:

1- Variável área (codificada como 1 para humanas, 2 para exatas e 3 para saúde);
2- Variável Sexo (codificado como 1 para masculino e 2 para feminino);
3- Variável NUFOPE (codificado como 1 para participou de curso(s) oferecido(s) pelo Núcleo e 2 para não participou);
4- Variável FCDP[31] (codificada como 1 para experiencia formação continuada didático-pedagógica, 2 para não experiencia formação continuada didático-pedagógica e 3 para experiencia esporadicamente formação continuada didático-pedagógica);

---

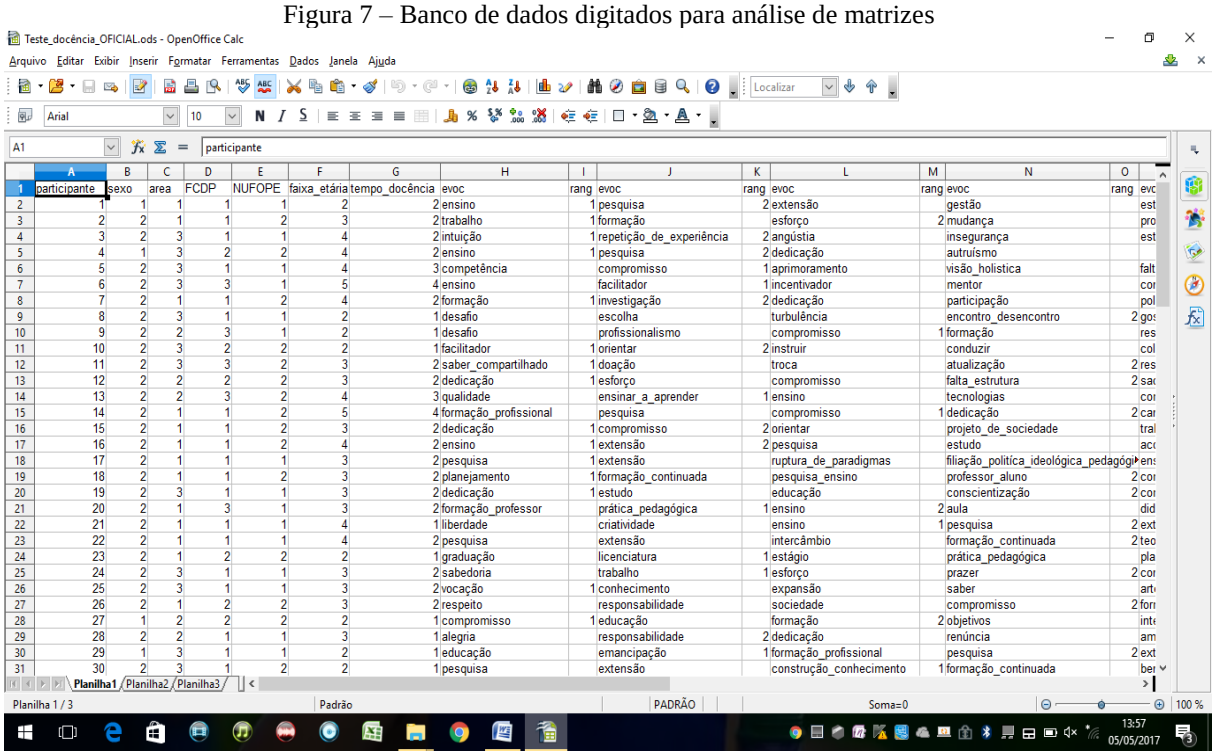
gerar automaticamente um quadro lexical, no qual para cada sujeito, o vocabulário analisado segue um registro de sua posição sobre cada variável (BONA, 2014).

[31] Destacamos que a variável FCDP surgiu das respostas à segunda questão aberta do questionário (Você tem experienciado formação continuada didático-pedagógica em sua trajetória docente? Em caso afirmativo, cite alguns exemplos de ações de formação continuada didático-pedagógica que você experiência ou experienciou), e nos possibilitou identificar as experiências que os professores têm de FCDP.

5- Variável faixa etária (codificada como 1 para menos de 30 anos, 2 para 31 a 40 anos, 3 para 41 a 50 anos, 4 para 51 a 60 anos e 5 para mais de 60 anos);

6- Variável tempo de docência (codificado como 1 para até 10 anos, 2 entre 11 e 20 anos, 3 entre 21 e 30 anos, 4 para mais de 30 anos).

Figura 7 – Banco de dados digitados para análise de matrizes



| participante | sexo | area | FCDP | NUFOPE | faixa_etária | tempo_docência | evoc | rang | evoc | rang | evoc | rang | evoc | rang | evoc |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | ensino | 1 | pesquisa | 2 | extensão | | gestão | | est |
| 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | trabalho | 1 | formação | | esforço | 2 | mudança | | pro |
| 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 4 | 2 | intuição | 1 | repetição_de_experiência | 2 | angústia | | insegurança | | est |
| 4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | ensino | 1 | pesquisa | 2 | dedicação | | autruísmo | | |
| 5 | 2 | 3 | 1 | 1 | 4 | 3 | competência | | compromisso | 1 | aprimoramento | | visão_holística | | falt |
| 6 | 2 | 3 | 3 | 1 | 5 | 4 | ensino | | facilitador | 1 | incentivador | | mentor | | cor |
| 7 | 2 | 1 | 1 | 2 | 4 | 2 | formação | 1 | investigação | 2 | dedicação | | participação | | pol |
| 8 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | desafio | | escolha | | turbulência | | encontro_desencontro | 2 | gos |
| 9 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | desafio | | profissionalismo | | compromisso | 1 | formação | | res |
| 10 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | facilitador | 1 | orientar | 2 | instruir | | conduzir | | col |
| 11 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | saber_compartilhado | 1 | doação | | troca | | atualização | 2 | res |
| 12 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | dedicação | 1 | esforço | | compromisso | | falta_estrutura | 2 | sac |
| 13 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | qualidade | | ensinar_a_aprender | 1 | ensino | | tecnologias | | cor |
| 14 | 2 | 1 | 1 | 2 | 5 | 4 | formação_profissional | | pesquisa | | compromisso | 1 | dedicação | 2 | car |
| 15 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | dedicação | 1 | compromisso | 2 | orientar | | projeto_de_sociedade | | tral |
| 16 | 2 | 1 | 1 | 2 | 4 | 2 | ensino | 1 | extensão | 2 | pesquisa | | estudo | | acc |
| 17 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | pesquisa | 1 | extensão | | ruptura_de_paradigmas | | filiação_política_ideológica_pedagógi | | ens |
| 18 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | planejamento | 1 | formação_continuada | | pesquisa_ensino | | professor_aluno | 2 | cor |
| 19 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | dedicação | 1 | estudo | | educação | | conscientização | 2 | cor |
| 20 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | formação_professor | | prática_pedagógica | 1 | ensino | 2 | aula | | did |
| 21 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | liberdade | | criatividade | | ensino | 1 | pesquisa | 2 | ext |
| 22 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 2 | pesquisa | | extensão | | intercâmbio | | formação_continuada | 2 | teo |
| 23 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | graduação | | licenciatura | 1 | estágio | | prática_pedagógica | | pla |
| 24 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | sabedoria | | trabalho | 1 | esforço | | prazer | 2 | cor |
| 25 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | vocação | 1 | conhecimento | | expansão | | saber | | art |
| 26 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | respeito | | responsabilidade | | sociedade | | compromisso | 2 | for |
| 27 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | compromisso | 1 | educação | | formação | 2 | objetivos | | int |
| 28 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | alegria | | responsabilidade | 2 | dedicação | | renúncia | | am |
| 29 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | educação | | emancipação | 1 | formação_profissional | | pesquisa | 2 | ext |
| 30 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | pesquisa | | extensão | | construção_conhecimento | 1 | formação_continuada | | ber |

Fonte: Elaborado pela autora.

Para esta pesquisa, utilizamos tanto a análise sobre *corpus* textual – para a primeira questão aberta do questionário – quanto à análise sobre matrizes – para as palavras/expressões evocadas no teste de associação livre. Para o teste de associação livre de palavras, fizemos uso da análise prototípica e análise de especificidades e AFC. Já para a primeira questão aberta do questionário, usamos a análise de similitude.

A análise textual do tipo especificidades e análise fatorial de correspondência (AFC) permitem associar textos com variáveis, ou seja, possibilita a análise da produção textual em função de variáveis de caracterização de um grupo (CAMARGO; JUSTO, 2016). Em outras palavras, a análise de especificidades e AFC "permite descrever as relações existentes entre diferentes variáveis qualitativas que caracterizam os sujeitos e as representações sociais estudadas" (BONA, 2014, p. 136).

É preciso esclarecer que na análise sobre matrizes não há a opção de análises de especificidades e AFC – como apresentamos no Quadro 3. Por isso, foi necessária a produção de um banco de dados em forma de texto no O*penOffice*, conforme Figura 8, abaixo, com as

palavras/expressões evocadas no teste de associação livre, para que assim pudéssemos obter o gráfico das análises de especificidades e AFC.

Figura 8 – Exemplo dos dados do teste de associação livre organizados em forma de texto para aplicação no *software* IRAMUTEQ e obtenção das análises de especificidades e AFC.

```
**** *ind_01 *area_1 *sex_1 *nufope_1 *fcdp_1 *faixa_etária_2 *tempo_docência_2
ensino, pesquisa, extensão, gestão, estudo.
**** *ind_02 *area_1 *sex_2 *nufope_2 *fcdp_1 *faixa_etária_3 *tempo_docência_2
trabalho, formação, esforço, mudança, profissionalização.
**** *ind_03 *area_3 *sex_2 *nufope_1 *fcdp_1 *faixa_etária_4 *tempo_docência_2
intuição, repetição_de_experiência, angústia, insegurança, estudo.
```

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que foram realizadas as análises de especificidades e AFC para cada uma das três expressões indutoras do teste de associação livre e apresentados os seus resultados após a análise prototípica.

Referente à análise do tipo prototípica, Wachelke e Wolter (2011) afirmam que é uma técnica simples e eficiente para o estudo da estrutura das representações sociais, pois parte do pressuposto de que os elementos de uma representação social com mais importância em sua estrutura são mais prototípicos, ou seja, mais conscientes à consciência. Esse tipo de análise utiliza critérios de frequência e ordem de evocações das palavras provenientes de testes de associações livres de palavras.

No caso desta pesquisa, é necessário dizer que no tratamento feito nas palavras/expressões evocadas, escolhemos agrupar termos que compartilhavam do mesmo radical – por exemplo, orientar e orientação foram agrupados em orientar. De acordo com Wachelke e Wolter (2011), esse tipo de agrupamento recebe o nome de lematização e é adequado ao uso de análise do tipo prototípica, pois evita ambiguidades e divergências a respeito da categorização dos conteúdos e torna o processo replicável com maior facilidade. No que se refere à frequência mínima das palavras/expressões evocadas, utilizamos aquela que é indicada pelo *software* IRAMUTEQ, que é a frequência 2 (dois).

O resultado obtido pelo *software* é apresentado em quatro quadrantes que cruzam a *fréquences* x *rangs*. O Quadro 4 apresenta os eixos dos quadrantes. A vertical refere-se à *fréquence* e o horizontal ao *rang*.

Quadro 4 – Resultado obtido pelo IRAMUTEQ para análise das evocações hierarquizadas

| | ***RANG*** | |
|---|---|---|
| ***FRÉQUENCE*** | ***Zone du noyau***<br><br>(palavras com frequência forte e grande importância) | ***Première périphérie***<br><br>(palavras com frequência forte e fraca importância) |
| | ***Elements Contrastés***<br><br>(palavras com frequência fraca e grande importância) | ***Seconde périphérie***<br><br>(palavras com frequência fraca e fraca importância) |

Fonte: Elaborado pela autora a partir das considerações de Abric (1998a; 2003a).

No primeiro quadrante, são agrupados os elementos mais frequentes e mais importantes, formando a zona do núcleo central. Esses elementos possivelmente constituem o núcleo central, pois eventualmente estão acompanhados de outros elementos sem grande valor significativo, sendo sinônimos ou protótipos associados ao objeto. “Nem tudo o que se encontra nesta casa é, portanto, central, porém o núcleo central está nesta casa” (ABRIC, 2003a, p. 4).

No segundo quadrante, encontram-se os elementos da periferia que são mais importantes. Esses tiveram uma alta frequência, mas uma fraca importância.

No terceiro quadrante, estão agrupados os elementos de contrastes. Nele encontramos palavras/expressões evocadas por poucas pessoas, ou seja, com uma baixa frequência, mas consideradas muito importantes. De acordo com Abric (2003a, p.4, grifos nossos), isso pode revelar a existência de um subgrupo minoritário que apresente uma representação diferente, “isto é, cujo núcleo central seria constituído pelo elemento (ou os elementos) presente nesta casa *[quadrante]*, além do núcleo central apreendido na primeira casa *[quadrante]”*.

No quarto e último quadrante, encontram-se os elementos pouco evocados e com fraca importância no campo da representação.

Reiteramos que, segundo Abric (1998a), o método de cruzar duas informações, a saliência, ou seja, a frequência de palavras/expressões evocadas na produção livre de um grupo, e o *rang* médio de evocação de cada termo é, atualmente, o meio mais simples e mais rápido para uma primeira apreensão do núcleo central.

Em resumo, para a análise dos dados do teste de associação livre de palavras, primeiramente, faremos uso da análise do tipo prototípica e, em seguida, a análise das especificidades e AFC do grupo professores universitários.

Por fim, a análise de similitude, técnica que, no caso deste estudo, utilizamos para analisar a primeira questão aberta do questionário, se baseia na teoria dos grafos e possibilita a identificação das co-ocorrências (representado pelo número entre os vértices) entre as palavras/expressões "e seu resultado traz indicativos da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um *corpus* textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis [...] identificadas na análise" (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 516). A técnica descrita também é indicadora da estrutura de uma representação social.

### 5.5.2 A análise de conteúdo como técnica de organização e análise dos dados do teste de associação livre de palavras, do questionário (Fase 1) e da entrevista semiestruturada (Fase 2)

A organização e a análise do material coletado com o teste de associação livre, com o questionário e com a entrevista semiestruturada se deram conforme a análise de conteúdo proposta por Bardin (2002). Para a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, com a finalidade de obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou qualitativos que possibilitem a inferência de conhecimentos em relação às condições de produção e de recepção destas mensagens. Ou seja, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas "que permitem tornar replicáveis e válidas as inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos" (MINAYO, 2006, p. 303).

Dentre as modalidades de análise de conteúdo, nesta pesquisa utilizamos a análise temática, que consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado (MINAYO, 2006; BARDIN, 2002).

Entendemos que a análise temática é adequada ao nosso estudo, visto que, conforme Bardin (2002), geralmente é usada como unidade de registro para estudar opiniões, crenças, valores, atitudes, etc., tornando-se adequada às respostas abertas, como questionários e entrevistas, aos protocolos de testes, às reuniões de grupos, etc. Por isso, a análise temática torna-se pertinente ao estudo de representações sociais e de identidade.

No que se refere especificamente a fase 1, embora o tema, enquanto unidade de registro, seja largamente usado em análise temática, optamos, inclusive pela própria abordagem estrutural das representações sociais, por utilizar a palavra como unidade de

registro, pois entendemos que ela, conforme Bardin (2002) também reconhece, pode ser compreendida como palavra-tema. Nesse sentido, a palavra-tema – que seria uma palavra ou pequena expressão – se iguala ao sentido de tema defendido por Bardin (2002, p. 105), "cuja unidade de significação se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura".

Faz-se necessário destacar que a análise de conteúdo não orientou esta pesquisa apenas no momento da análise dos dados coletados com os instrumentos descritos anteriormente. O conjunto de técnicas proposto por Bardin (2002) esteve presente desde o nosso primeiro contato com o objeto de estudo, por meio do levantamento do estado do conhecimento e delimitação do objeto de pesquisa, até o momento de coleta e de análise dos dados.

De acordo com a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2002), a organização da análise temática obedeceu aos três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação.

Na primeira fase, a pré-análise, que, conforme Bardin (2002), tem por objetivo a organização do material a ser analisado, é composta por atividades não estruturadas (abertas), ou seja, não obedecem a uma cronologia rígida. Essa fase decompõe-se nas etapas de: leitura flutuante; constituição do *corpus* documental através das regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência; formulação de hipóteses/pressupostos e dos objetivos.

A formulação dos objetivos e pressupostos já foram apresentados na introdução desta pesquisa, bem como no Quadro 2 que mostra a estrutura da pesquisa. Bardin (2002) ressalta que a escolha dos documentos depende dos objetivos, ou, ao contrário, o objetivo só é possível em função dos documentos. No caso desta pesquisa, a escolha dos documentos (falas/respostas dos professores) foi posterior aos objetivos do estudo.

Já durante o processo de coleta dos dados por meio do teste de associação livre, do questionário e da entrevista e, sobretudo, nos momentos de digitação de todo esse material para aplicação no *software* IRAMUTEQ, bem como nas transcrições das entrevistas, iniciamos a etapa de leitura flutuante dos dados que, para Bardin (2002), consiste em um contato direto e intenso com o material, deixando-se invadir pelo seu conteúdo.

Com a definição do campo do *corpus* (respostas ao teste de associação, do questionário e da entrevista semiestruturada), foi o momento de constituir o *corpus* documental, outra etapa da fase da pré-análise, que diz respeito ao universo estudado em sua totalidade (MINAYO, 2006), ou seja, é o conjunto de documentos que serão submetidos aos

procedimentos analíticos e que se constitui por meio das regras da *exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência* (BARDIN, 2002).

Para atender à regra da *exaustividade*, que consiste em não "deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão [...] que não possa ser justificável no plano do rigor" (BARDIN, 2002, p. 97), reunimos todas as respostas ao teste, ao questionário e às entrevistas, totalizando, como já mencionado, 84 respondentes (para a fase 1) e 8 respondentes (para a fase 2), sem descartar nenhum participante dessas amostras.

A regra da *representatividade*, que consiste em separar uma amostra que contenha as características importantes do universo pretendido, foi atendida quando, além de formar uma amostra variada com professores que tiveram uma formação pedagógica, com professores que não tiveram uma formação pedagógica, com professores que experienciam FCDP, com professores que não experienciam FCDP, entre outros critérios, como, gênero, tempo de docência, etc., como já havíamos mencionado anteriormente, a fim de atender aos objetivos desta pesquisa, também alcançamos a saturação dos dados.

A regra da *homogeneidade*, que, conforme Bardin (2002), consiste em reter documentos homogêneos, ou seja, que obedeçam a critérios precisos de escolha quanto aos temas, técnicas de coleta e características dos participantes, foi atendida quando utilizamos o mesmo instrumento de coleta e perfil de amostra dos participantes, como destacado acima na regra da representatividade.

Por fim, a regra da *pertinência*, que consiste em escolher documentos adequados, "enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise" (BARDIN, 2002, p. 98), foi atendida, uma vez que acreditamos que os dados coletados se mostraram adequados para responder aos questionamentos da pesquisa.

Concluída a fase de pré-análise, que objetivou a organização do material coletado, passamos à fase de exploração do material. É nessa fase que procedemos à codificação e categorização dos dados. De acordo com Minayo (2006, p. 317), a fase de exploração do material consiste basicamente em uma operação classificatória que visa alcançar o núcleo de compreensão do texto, ou seja, é nesse momento que se "busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo [...] será organizado". Foi nesse contato mais profundo com o material selecionado que chegamos às categorias empíricas que serão discutidas no capítulo a seguir, tanto da fase 1, quanto da fase 2.

Nesse processo de codificação e categorização dos dados do questionário, especificamente quanto à primeira questão aberta – análise de similitude, também feita com auxílio do IRAMUTEQ –, o *software* realiza uma identificação das co-ocorrências entre as

palavras/expressões que tenham conexão com uma ou mais palavras ou expressões, que no contexto desta pesquisa foram tomadas como unidades de registro. Esse trabalho realizado com a ajuda do IRAMUTEQ se fundamenta no processo de codificação que Bardin (2002) propõe, especificamente quanto à regra de enumeração chamada co-ocorrência.

No caso do teste de associação livre de palavras, composto pelas expressões indutoras docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica, tomamos como unidade de registro as palavras e/ou expressões evocadas pelos professores participantes da pesquisa.

Lembramos que para o teste de associação livre, Bardin (2002) propõe que a análise do conteúdo se faça por meio da reunião da lista de palavras/expressões suscitadas por cada palavra/expressão indutora, sendo este primeiro trabalho chamado pela autora de *classificação*.

Para esse trabalho de classificação do teste de associação livre, especificamente quanto ao quadrante em que cada palavra/expressão corresponde, utilizamos a análise prototípica do *software* já citado. O IRAMUTEQ também realiza o trabalho de codificação proposto por Bardin (2002), classificando as palavras/expressões por meio das regras de enumeração, quais sejam, a frequência de uma unidade de registro (por exemplo, vocação para o termo indutor docência universitária) e a ordem em que é evocada.

Com a organização das palavras/expressões em cada quadrante feita pelo *software* IRAMUTEQ por meio da análise do tipo prototípica, demos início à etapa de categorização temática das palavras/expressões. Nesse trabalho de categorização, as justificativas para as escolhas das palavras principais dadas pelos participantes da pesquisa foram de grande importância para entendermos os sentidos que eles atribuíram às palavras/expressões evocadas. Para tanto, digitamos e imprimimos todas as justificativas para a escolha das palavras principais apresentadas pelos 84 professores, como também o resultado da análise prototípica do *software*, e, em seguida, fomos codificando com diferentes cores cada categoria temática que emergia dos dados. Essas categorias empíricas temáticas que emergiram dos dados serão apresentadas no capítulo seguinte.

Já para as entrevistas semiestruturadas, o processo de codificação e categorização dos dados foi realizado de forma manual, utilizando marcadores de textos coloridos para realçar extratos de falas relevantes ao objetivo pretendido.

Para concluir, é na terceira e última fase, a de tratamento dos resultados e interpretação, que se realizam as inferências sobre os dados já organizados. Para Bardin

(2002), é nesse momento que os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. No capítulo a seguir, apresentamos a análise e discussão dos dados.

# 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Dedicamos este capítulo à análise e à discussão dos dados já organizados com auxílio do *software* IRAMUTEQ e com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2002). Iniciamos o texto apresentando o perfil dos professores participantes do estudo, destacando com gráficos (quantidades e porcentagens) as variáveis que serviram para caracterizar e identificar possíveis diferenças nas representações sociais de subgrupos. Em seguida, discutimos os sentidos de ser professor universitário, suas experiências de formação continuada didático-pedagógica, as representações sociais de docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica, concluindo esta primeira parte da pesquisa com uma reflexão sobre as intersecções entre os elementos centrais e periféricos das representações desses três objetos sociais (fase 1). Finalizamos o capítulo com a análise das contribuições da formação continuada didático-pedagógica para o processo de (re)construção da identidade profissional docente (fase 2).

## 6.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA (FASE 1)

O Quadro 5 apresenta o quantitativo de professores que participaram desta primeira fase, distribuindo-os por área do conhecimento e por centro de lotação, bem como pelo código que os identificam nesta pesquisa.

Quadro 5 – Quantitativo de professores por área do conhecimento e centro de lotação

| ÁREA DO CONHECIMENTO | CENTRO | CÓDIGO DOS PROFESSORES[32] | TOTAL DE PROFESSORES POR CENTRO | TOTAL DE PROFESSORES POR ÁREA |
|---|---|---|---|---|
| HUMANAS | Centro de Educação (CE) | P1, P2, P7, P14, P15, P16, P17, P18, P20, P21, P22, P26, P34, P38, P57, P59 | 16 | 37 (44%) |
| | Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) | P23, P80 | 02 | |
| | Centro de Artes e Comunicação (CAC) | P37, P46, P69, P70, P71, P72, P73, P74, P75, P81, P82. | 11 | |
| | Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) | P43, P44, P55 | 03 | |
| | Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) | P31, P54, P64, P65, P67 | 05 | |
| EXATAS | Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) | P51, P53, P83 | 03 | 21 (25%) |
| | Centro de Informática (CIn) | P13, P42, P45, P58, P61, P62, P63, P66, P68 | 09 | |
| | Centro de Tecnologia e Geociências (CTG) | P27, P28, P39, P40, P41, P47, P48, P50, P60 | 09 | |
| SAÚDE | Centro de Ciências Biológicas (CCB) | P76, P77, P78, P79, P84 | 05 | 26 (31%) |
| | Centro de Ciências da Saúde (CCS) | P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P19, P24, P25, P29, P30, P32, P33, P35, P36, P49, P52, P56 | 21 | |
| **TOTAL DE PROFESSORES PARTICIPANTES** | | | **84 (100%)** | |

Fonte: Elaborado pela autora.

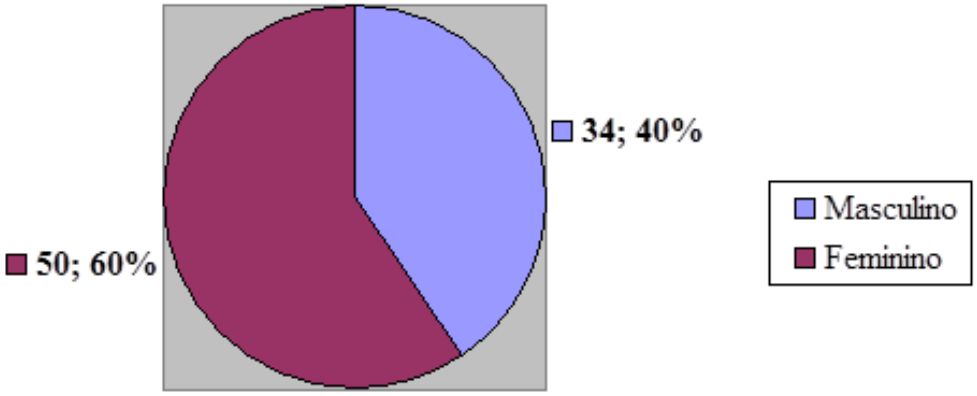
O levantamento do perfil dos participantes da pesquisa, realizado por meio do questionário, foi fundamental para a criação das variáveis que utilizamos no momento de análise dos dados, a fim de identificar possíveis diferenças nas representações sociais de subgrupos.

Relembramos que foram 6 (seis) as variáveis que sugiram dos dados do questionário e que já foram apresentadas anteriormente junto aos seus respectivos códigos de identificação – área, sexo, NUFOPE, FCDP, faixa etária e tempo de docência (ver páginas 111 e 112).

[32] A letra "P" refere-se à palavra professor e o número que a acompanha foi escolhido conforme a ordem de aplicação dos instrumentos junto aos docentes.

Em relação à variável sexo, 34 professores afirmaram ser do sexo masculino e 50 professores afirmaram ser do sexo feminino, como mostra o Gráfico 1, a seguir.

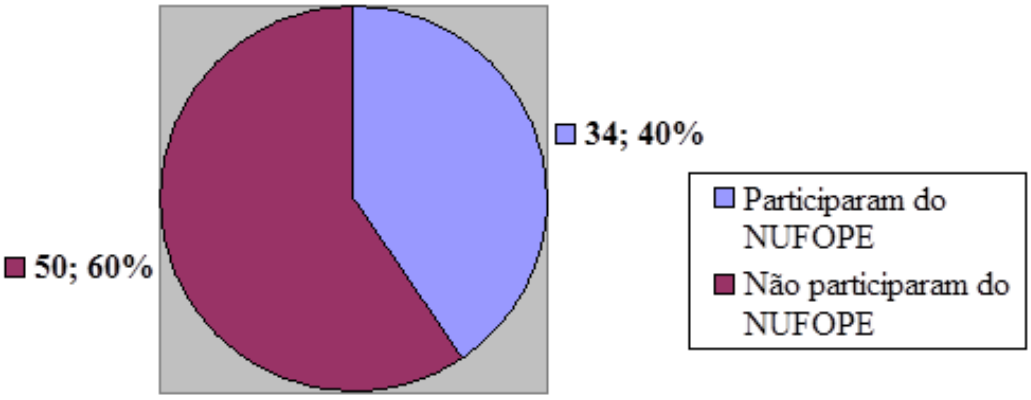
Gráfico 1 – Sexo dos professores participantes da pesquisa




Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito à participação em cursos do NUFOPE, no Gráfico 2, é possível observar que 34 professores afirmaram que já participaram de pelo menos 01 (um) curso oferecido pelo Núcleo. Já 50 professores afirmaram não ter participado de nenhum curso.

Gráfico 2 – Participação dos professores em cursos do NUFOPE

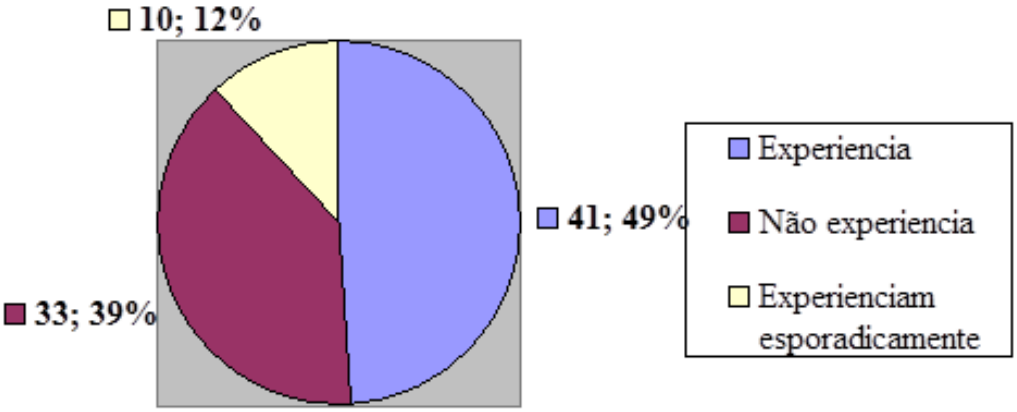



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à experiência de formação continuada didático-pedagógica por parte dos professores universitários, o Gráfico 3 mostra que 10 docentes afirmaram que experienciam parcialmente – não como gostariam, esporadicamente – a FCDP; 41 professores afirmaram que a FCDP tem estado presente em suas rotinas enquanto docentes, uma vez que têm buscado, seja por meio de cursos, de leituras ou de participações em eventos, refletir sobre os saberes didático-pedagógicos; já 33 professores afirmaram que não têm experienciado FCDP.

É necessário ressaltar que esses 33 professores que afirmaram não ter experiência de formação continuada didático-pedagógica pertencem às 03 (três) áreas de conhecimento da universidade (humanas, exatas e saúde).

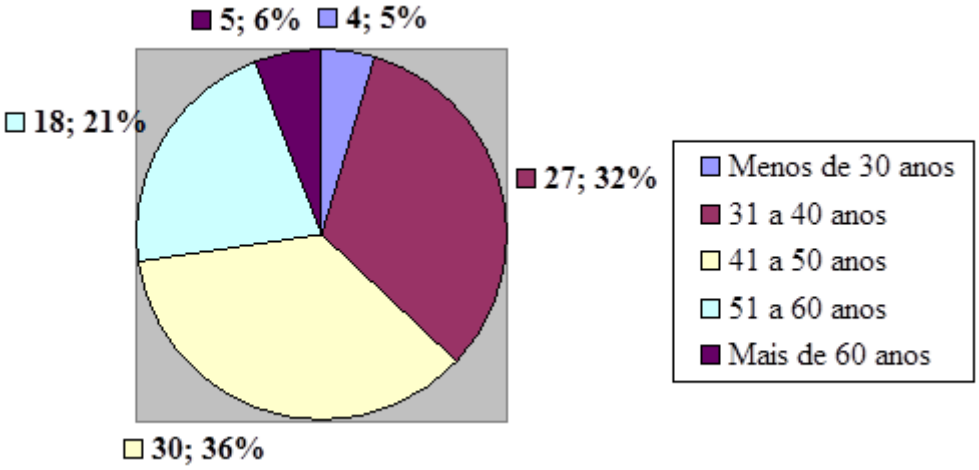
Gráfico 3 – Experiência de FCDP dos professores participantes




Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à faixa etária do grupo participante da pesquisa, 04 (quatro) professores afirmaram ter até 30 anos, 27 professores afirmaram ter entre 31 e 40 anos, 30 professores afirmaram ter entre 41 e 50 anos, 18 professores afirmaram ter entre 51 e 60 anos e 05 (cinco) professores afirmaram ter mais de 60 anos, conforme mostra o Gráfico 4, abaixo.

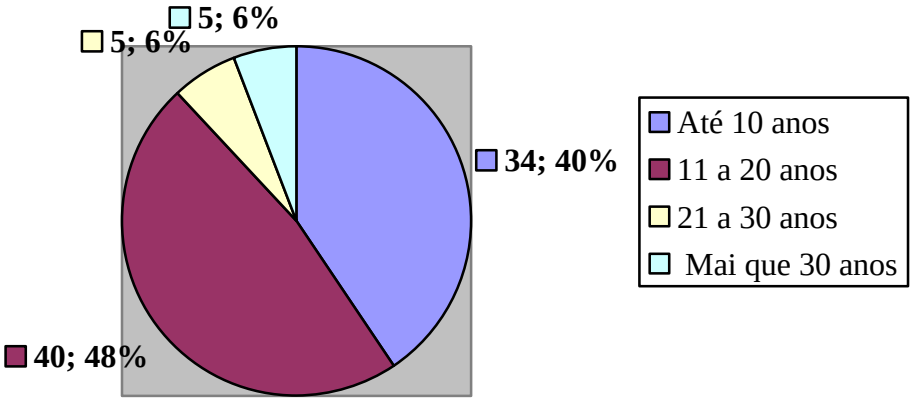
Gráfico 4 – Faixa etária dos professores participantes da pesquisa




Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, a última variável revelou que, do total de 84 docentes, 34 têm até 10 anos de tempo de docência universitária, 40 têm até 20 anos, 05 têm até 30 anos e 05 têm mais que 30 anos de docência universitária, conforme Gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 – Tempo de docência universitária dos professores participantes da pesquisa




Fonte: Elaborado pela autora.

Reiteramos que as variáveis descritas podem apresentar diferenças nas representações sociais dos objetos aqui pesquisados, revelando elementos dos contextos social e histórico dos professores participantes, a partir das diferenças entre suas áreas de conhecimento ou tempo de docência, por exemplo, remetendo, em função disso, a posturas e a representações de ser e estar na docência. No entanto, apenas mais adiante, quando analisarmos os dados relacionando-os com as variáveis – análise de especificidades, análise fatorial de correspondência e análise de similitude – teremos mais indícios para aprofundar essas questões.

Descrito o perfil dos professores participantes do estudo, bem como as variáveis que nos auxiliaram na análise dos dados, apresentamos a seguir os dados e as discussões dos resultados da fase 1, referente ao teste de associação livre de palavras e ao questionário.

-

## 6.2 FASE 1 - OS SENTIDOS DE SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, SUAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, FORMAÇÃO CONTINUADA E FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.

Relembramos os objetivos que orientaram esta primeira fase da pesquisa: conhecer o que os docentes pensam sobre ser professor universitário; identificar as experiências de formação continuada didático-pedagógica vivenciadas pelos professores universitários; identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de docência universitária,

formação continuada e formação continuada didático-pedagógica compartilhada por professores universitários.

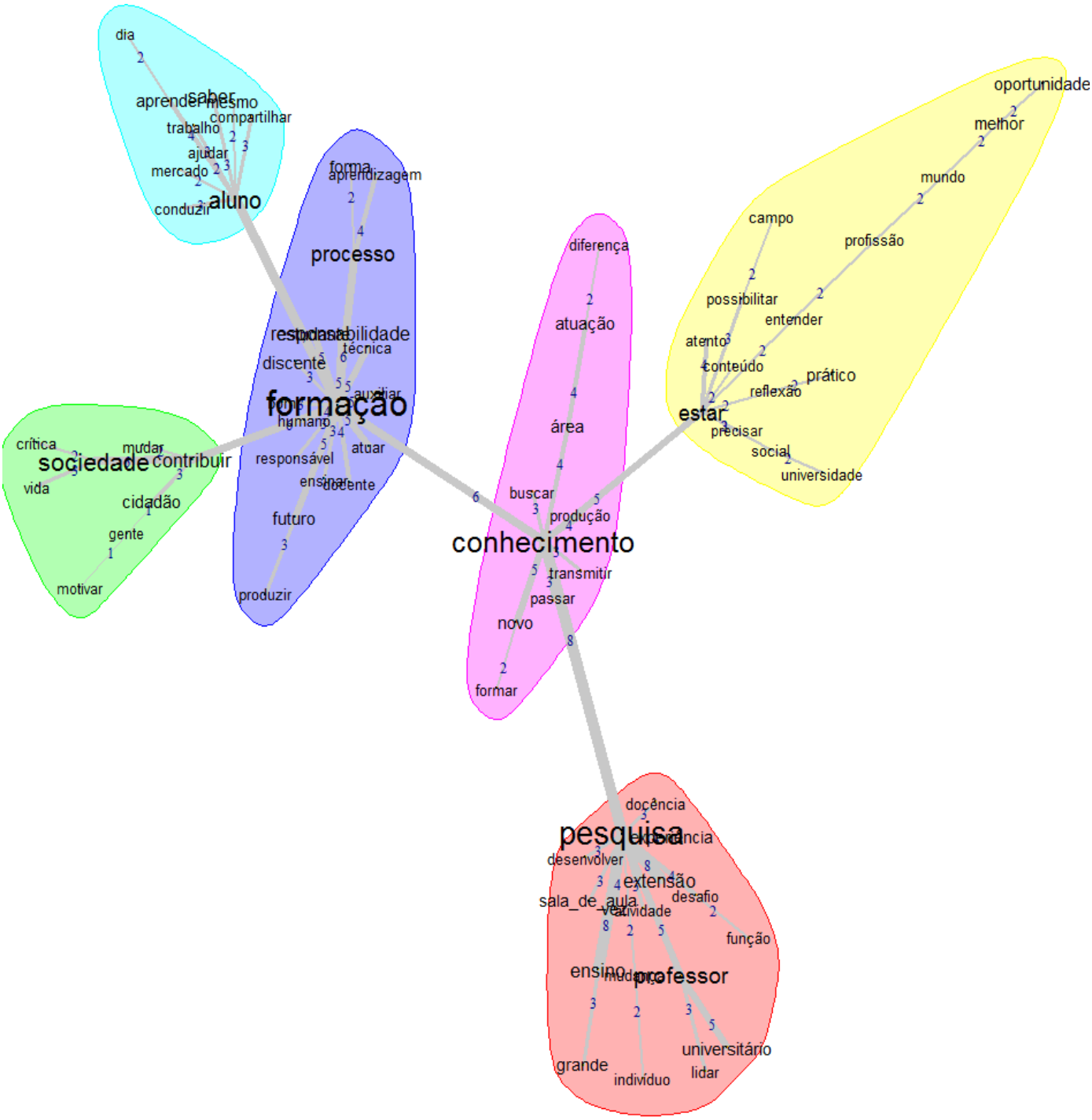
Optamos por iniciar a apresentação da análise e da discussão dos dados pela questão aberta do questionário – Para você, o que é ser professor universitário? –, pois ela nos dará indícios dos sentimentos de pertença dos professores participantes. Justificamos ainda essa opção com a própria relação entre identidade e representações sociais que nossos principais teóricos – Deschamps e Moliner (2009) – propõem e que já foi apresentada no capítulo referente às questões identitárias. Para melhor compreender a relação entre identidade e representações sociais, precisamos primeiramente entender como os participantes se veem, os sentidos/sentimentos que atribuem a si, visto que, conforme afirmam os autores acima, a maneira como os indivíduos se percebem e como percebem o outro e as representações que mantêm sobre suas posições sociais, orientam a maneira como eles representam objetos sociais.

Os sentidos de ser professor universitário atribuídos pelos participantes desta pesquisa estão apresentados a seguir.

### 6.2.1 Os sentidos de ser professor universitário

A análise de similitude decorrente da aplicação do banco de dados do tipo *corpus* textual produzido a partir da primeira questão aberta do questionário – Para você, o que é ser professor universitário? – apresentou os resultados (árvore) conforme mostra Figura 9, logo a seguir. Destacamos que para a produção dessa árvore não foi escolhida nenhuma variável – posteriormente apresentaremos outras árvores com as variáveis. Destacamos também que as palavras foram agrupadas pelo *software* em nuvens coloridas, e os números entre os vértices correspondem aos valores relativos às co-ocorrências entre as palavras. A frequência mínima escolhida para o tratamento no *software* foi 04 (quatro). O resultado da árvore foi obtido a partir de 77 palavras/expressões selecionadas da primeira questão do questionário.

Figura 9 – Resultado da análise de similitude para a questão ser professor universitário[33]




Fonte: Elaborado pela autora, gerada pelo *software* IRAMUTEQ.

[33] Sugestão para a leitura da árvore: as palavras com maior fonte referem-se às mais evocadas nos discursos dos professores – por exemplo, formação, pesquisa e conhecimento. Os números que aparecem entre os vértices referem-se às co-ocorrências entre as palavras – por exemplo, o número 6 aparece no vértice entre as palavras conhecimento e formação, significando que esses dois termos estão diretamente ligados nos discursos dos professores 6 vezes. Já a espessura dos vértices também é um indicativo da frequência com que uma palavra está ligada a outra. Ou seja, quanto maior o número do vértice, maior será a sua espessura. Por fim, o agrupamento das palavras em nuvens coloridas são um indicativo de núcleos de sentidos.

A árvore revelou 03 (três) termos principais nos discursos dos professores acerca dos sentidos que eles atribuem ao ser professor universitário: *conhecimento* (33)[34], *formação* (28) e *pesquisa* (27). Com base na árvore formulada pelo IRAMUTEQ, bem como com as leituras das respostas dos professores à questão ser professor universitário, chegamos a 03 (três) subcategorias empíricas: professor detentor do conhecimento, professor formador e professor pesquisador. O Quadro 6 sintetiza a categoria, as subcategorias e as unidades de registros que emergiram dos dados.

Quadro 6 – Categorização "ser professor universitário"[35]

| | | |
|---|---|---|
| **SENTIDOS DE SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO** | **PROFESSOR DETENTOR DO CONHECIMENTO** | Produção, transmitir, passar, novo, formar, buscar, área, atuação, diferença, formação, pesquisa, estar (*precisar, social, universidade, reflexão, prático, conteúdo, entender, profissão, mundo, melhor, oportunidade, atento, possibilitar, campo*). |
| | **PROFESSOR FORMADOR** | Conhecimento, atuar, ensinar, docente, responsável, futuro, produzir, auxiliar, pessoa, responsabilidade, discente, técnica, processo, forma, aprendizagem, aluno (*conduzir, mercado, ajudar, trabalho, compartilhar, aprender, saber, mesmo, dia*), sociedade (*crítica, contribuir, cidadão, gente, motivar, mudar, vida*). |
| | **PROFESSOR PESQUISADOR** | Conhecimento, docência, desenvolver, experiência, extensão, sala de aula, atividade, desafio, função, ensino, professor, mundo, universitário, lidar, indivíduo, grande. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do questionário e da análise de similitude gerada pelo IRAMUTEQ.

Em relação à subcategoria "professor detentor do conhecimento", é preciso destacar que a palavra *conhecimento* é apresentada na árvore (Figura 9) como diretamente ligada às duas outras palavras principais (*formação* e *pesquisa*). Isso sugere que o termo conhecimento é central nos discursos dos participantes. Ele aparece diretamente relacionado às palavras *produção, transmitir, passar, novo, formar, buscar, área, atuação, diferença, formação, pesquisa* e *estar*. Por meio da palavra *estar*, o termo *conhecimento* também aparece relacionado a *precisar, social, universidade, reflexão, prático, conteúdo, entender, profissão, mundo, melhor, oportunidade, atento, possibilitar* e *campo*.

Os fragmentos das respostas dos participantes nos ajudam a entender os sentidos das palavras destacadas na análise de similitude:

[34] O número entre parêntese refere-se à frequência com que a palavra apareceu no banco de dados.

[35] As palavras em itálico são para destacar que não estão ligadas em primeiro plano, na árvore formulada pelo IRAMUTEQ, aos termos principais (formação, conhecimento e pesquisa), mas fazem parte do núcleo de sentido de algum desses termos, ligados em segundo plano.

> É o profissional que precisa estar ciente da importância da sua atuação na *formação* de *novos* profissionais. Essa preocupação deve levar a buscar *novos conhecimentos*, por meio da *pesquisa* [...] (P2-H[36]).
>
> Para mim é ocupar o topo do *conhecimento* e *estar* sempre em contato com as *pesquisas*, o que tem de mais *novo* na minha *área* [...] (P4-S).
>
> Saber do aluno e *passar* para ele o *conhecimento* (P25-S).
>
> É contribuir na mediação da *produção* e reprodução de *conhecimento* sobre e na sociedade em que vivemos. [...] ajudar em sua *formação* técnica para a *produção* de produtos e serviços (P29-S).
>
> É realizar a importante tarefa de *transmitir* os *conhecimentos* que posso ter e, para além disso, incentivar os discentes a *buscar* o *conhecimento* por meio da investigação crítica (P31-H).
>
> Preparar futuros profissionais em uma *área* de *atuação* para que sejam capazes de lidar com os desafios de hoje e com os de amanhã. [...] também implica em *produzir conhecimento novo*, com *pesquisa*, que seja potencialmente útil para as pessoas e treinar futuros pesquisadores [...] (P62-E).

As palavras relacionadas ao termo conhecimento, bem como os fragmentos das respostas, revelam que os professores participantes da pesquisa compreendem o conhecimento exclusivamente a partir de uma visão científica. Conhecimento científico proveniente e produzido por meio de pesquisa e transmitido aos estudantes. No entanto, Pimenta e Anastasiou (2010) destacam que ser professor universitário implica em tratar o conhecimento científico transformando-o em saber escolar. Isso significa que é necessário uma "síntese apresentada nas disciplinas em ação interdisciplinar, traduzida ao nível de compreensão dos alunos e efetivada em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 225).

As respostas dos professores também nos levaram a inferir que o conhecimento a que se referem é o conhecimento específico de sua área de atuação. A esse respeito, Soares e Cunha (2010) afirmam que apesar de difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição efetiva da aprendizagem do estudante, a falta dos saberes didáticos e pedagógicos limitam a ação do professor, podendo causar transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e de aprender.

Nesta mesma direção, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que ser professor universitário supõe o domínio dos conhecimentos específicos. Contudo, ter o domínio do

---

[36] A letra ao lado do código de identificação do participante da pesquisa refere-se a grande área de conhecimento ao qual pertence: H para humanas; S para saúde; E para exatas.

conhecimento para ensinar exige mais do que apenas uma apropriação enciclopédica. As autoras sugerem que é necessário questionar os significados dos conhecimentos para o sujeito e para a sociedade, bem como a diferença entre conhecimento e informação, e a relação entre outros conhecimentos. Nesse sentido, a discussão dos conhecimentos nos quais os professores são especialistas constitui um passo no processo de construção da identidade profissional docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Outra questão que merece destaque nas respostas dos professores é a maneira como se referem à relação entre conhecimento, docente e estudantes. Os verbos *transmitir* e *passar* sugerem uma relação vertical dos professores para com os estudantes. O professor é aquele que tem um conhecimento e transmite ou passa ao estudante. Sobre isso, Roldão (2005a; 2005b) adverte que a representação do que é ensinar ainda é fortemente atravessada, na atualidade, pela dicotomia entre ensinar como professar um saber e ensinar como fazer com que o outro se aproprie de um saber. A autora defende que o ensinar como sinônimo de transmissão deixou de ser socialmente útil, visto que a informação passou, devido também ao avanço da tecnologia, a ter um acesso alargado. Em contrapartida, Roldão (2005b) sugere que a função de ensinar precisa assumir um caráter de mediação, configurando-se essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém.

Por essa razão, Roldão (2005a) argumenta que a necessidade social da função dos professores é a de fazer com que os outros aprendam, por meio do ensino de caráter de mediação, um saber que socialmente se considera que lhes é necessário. “Nessa medida, reforçar-se-à o seu estatuto de profissionalidade, porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros atores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer” (ROLDÃO, 2005a, p. 117).

Em relação à subcategoria “professor formador”, a análise de similitude revelou que os participantes da pesquisa relacionaram o termo *formação* diretamente às palavras *conhecimento, atuar, ensinar, docente, responsável, futuro, produzir, auxiliar, pessoa, responsabilidade, discente, técnica, processo, forma, aprendizagem, aluno e sociedade.* Por meio da palavra *aluno*, o termo formação também se relaciona a *conduzir, mercado, ajudar, trabalho, compartilhar, aprender, saber, mesmo* e *dia*; por meio da palavra *sociedade*, também aparece relacionado à *crítica, contribuir, cidadão, gente, motivar, mudar* e *vida.*

As respostas dos participantes nos auxiliam no entendimento dos sentidos das palavras destacadas na análise de similitude:

> É ser um formador de seres *humanos,* com enfoque na questão profissional, [...] entendendo que o profissional não pode ser isolado das outras dimensões humanas (P15-H).
>
> É ter a possibilidade de participar da *formação* inicial dos *alunos* [...] (P16-H).
>
> Profissional que tem a missão de conduzir a *formação técnica* e geral dos futuros profissionais no ensino superior (P24-S).
>
> É *formador* do perfil do *aluno* para o *mercado* de *trabalho* [...] (P41-E).
>
> Ter a oportunidade de *contribuir* para a *sociedade* através de *auxiliar*, ensinando jovens na sua *formação* universitária (P46-H).
>
> É participar e *contribuir* para a *formação* de *cidadãos* para a pesquisa, o emprego e uma boa inserção na *sociedade* (P54-H).

É possível perceber que o termo *formação*, quando relacionado ao estudante – às vezes dito no texto como futuro profissional, discente ou aluno – apresentam duas lógicas: uma formação que abrange apenas uma dimensão técnica do estudante e outra que compreende, além dessa, uma dimensão mais ampla, quando se menciona a formação do humano, do cidadão. A esse respeito, Soares e Cunha (2010, p. 28) dizem que ser professor universitário é "possibilitar, ao estudante, uma articulação consistente entre teoria e prática na formação de profissionais comprometidos com a transformação social, críticos, reflexivos e autônomos". Isso significa ir além de apenas uma transmissão técnica do conhecimento.

Um outro ponto que merece atenção na observação dos resultados da análise de similitude refere-se à questão da *aprendizagem*. Nota-se que esse termo aparece relacionado à palavra formação, mas não possui destaque nos discursos dos participantes quanto ao sentido do ser professor universitário. Em todo o banco de dados, criado a partir das respostas dos 84 participantes, o termo aprendizagem é mencionado apenas 05 (cinco) vezes. Como já foi afirmado no capítulo 2 deste texto, Zabalza (2004) ressalta que o principal desastre didático que ocorreu no ensino foi o de tornar independente o processo de ensinar do processo de aprender. Entendemos que essa lógica expressa nas respostas dos professores remonta aos modelos de ensino jesuítico e napoleônico, visto que a concepção de docência é aquela de transmissão do conhecimento, sem uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes.

Ainda a esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que ser professor universitário demanda interesse na aprendizagem dos estudantes. No entanto, o que predomina na realidade é um despreparo de muitos docentes e "até mesmo um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do momento em que ingressam na sala de aula" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 37). Lembramos que as autoras citadas defendem que

o ensino só se efetiva quando há também a aprendizagem, uma vez que o processo de ensinar desencadeia necessariamente a ação de aprender.

Por fim, a última subcategoria “professor pesquisador” aponta para uma relevância da pesquisa atribuída pelos docentes ao sentido do ser professor universitário.

No século XIX, a universidade almejava ser o lugar por excelência da produção do conhecimento científico e, como consequência disso, segundo Santos (1999), a sua reputação tem sido tradicionalmente medida pela produtividade no domínio da investigação. Para esse autor,

> [...] a busca desinteressada pela verdade, a escolha autônoma de métodos e temas de investigação, a paixão pelo avanço da ciência constituem a marca ideológica da universidade moderna. São a justificação última da autonomia e da especificidade institucional da universidade. Subjazem às regras e aos critérios de contratação e de promoção da carreira, tanto dos investigadores, o que não surpreenderia, como dos docentes. De fato, os docentes são sempre considerados investigadores-docentes (SANTOS, 1999, p. 199).

Acreditamos que como consequência desse lugar privilegiado dado à investigação na universidade, o termo *pesquisa* aparece como central – o terceiro mais frequente – nas respostas dos professores, estando diretamente ligado às expressões *conhecimento, sala de aula, docência, experiência, desenvolver, atividade, ensino* e *extensão*:

> É ser um profissional que se dedica à produção do *conhecimento*. Produção por meio da *pesquisa*, e compartilhamento por meio da *sala de aula* e da *extensão* (P14-H).

> É ser professor com um escopo de *atividades* maior por incluir *pesquisa* e projetos de cooperação, *extensão* (P63-E).

> É ter a oportunidade de trocar *experiências* e *conhecimentos* teóricos adquiridos tanto na carreira profissional, quanto na acadêmica e ao mesmo tempo ter a oportunidade desafiadora da *pesquisa* (P66-E).

> É reunir um grande conjunto de saberes, sendo referência no que sabe. Não esquecendo os desdobramentos da atuação que vão além do *ensino*, envolvendo a *pesquisa*, a *extensão*, a gestão (P74-H).

> Trabalhar com *pesquisa* e ser um instrumento para ajudar na capacitação do aluno de um curso universitário (P78-S).

As respostas dos participantes corroboram que a pesquisa ocupa um lugar central no sentido de ser professor universitário, ao contrário do ensino, que aparece como atividade secundarizada.

Entendemos que o termo pesquisa é bastante recorrente, porque os processos de avaliação externa vigentes para a universidade brasileira reforçam a ideia de que o professor universitário é, principalmente, pesquisador e, assim, subestima-se o ensino (SOARES; CUNHA, 2010). Como consequência disso, Scartezini (2017) destaca a lógica de produtividade imposta aos docentes universitários – e que só pode ser alcançada por meio da pesquisa –, na qual se exige um número cada vez maior de produtos (publicações) em um tempo cada vez menor.

Afora isso, a profissionalização da investigação científica, com o entendimento de que só quem sabe investigar pode realmente ensinar, contribui também para essa compreensão da pesquisa como superior às questões do ensino e da extensão (RAMOS, 2010a).

Destacamos ainda que a pesquisa passou a ser atividade do docente universitário com a implantação do modelo humboldtiano de universidade – incorporado ao sistema de ensino superior brasileiro pela Lei 5.540 de 1968 –, que dá destaque à produção de conhecimento e à atividade de pesquisa, objetivando, como já nos referimos anteriormente, a resolução de problemas sociais por meio da ciência e, por isso, esse modelo de universidade precisaria também se dedicar às atividades de pesquisa e não apenas ao ensino, fazendo surgir a figura do professor-pesquisador (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Diante do exposto, inferimos que os participantes desta fase atribuem à pesquisa uma característica principal ao sentido de ser professor universitário, diferentemente do que ocorre com o ensino e a extensão.

Em síntese, podemos dizer que na visão dos docentes participantes desta primeira fase, os sentidos de ser professor universitário – ou seja, a identidade do grupo – se articulam entre 03 (três) características principais – *conhecimento*, *formação* e *pesquisa*. Ou seja, a lógica nos discursos dos docentes seria a do *conhecimento* científico que detém de sua área específica, que, por sua vez, é produzido por meio da *pesquisa*, é transmitido aos estudantes para assegurar a *formação* de novos profissionais – seja uma formação de caráter mais ampla (formação humana), seja uma formação de caráter mais técnico.

A seguir, discutimos ainda os sentidos de ser professor universitário, relacionando-os ao processo de identificação com a profissão, visto que isso foi relevante nas respostas dos professores à questão do ser docente na universidade.

#### 6.2.1.1 Os sentidos de ser professor universitário e o processo de identificação com a profissão

Para a (re)construção da identidade, o processo de (não)identificação é elemento central, pois será ele quem me aproximará dos outros (sou semelhante) e dos contextos (profissional, familiar, etc.) – ou seja, me identifico –, ou me distanciará desses mesmos outros (sou singular) e contextos – ou seja, não me identifico (DESCHANPS; MOLINER, 2009).

Durante o processo de tratamento dos resultados obtidos e da interpretação dos dados que deram origem à categoria empírica "os sentidos de ser professor universitário", a questão da identificação com a profissão professor nos chamou a atenção.

As respostas dos professores revelaram que existe uma identificação dos docentes com a profissão professor. Isso foi possível ser percebido quando algumas respostas mostraram pontos negativos em relação ao exercício da profissão, mas, ao mesmo tempo, sem prejuízo ao sentimento de pertença à profissão docente:

> *Um desafio diário que me alimenta*. Eu olho para a sala de aula como um espaço onde me encontro e me perco várias vezes. Lamento que a sala de aula não tenha o prestígio que o campo da pesquisa tenha na universidade [...]. É também ser um administrador do tempo que falta. *Muitas atividades e muitas cobranças, para um tempo que nunca é suficiente*. É também reconhecer seus limites e dizer não quando necessário, para não adoecer (P08-S).

> *A melhor coisa do mundo.* Não me vejo em outra profissão ou função. Significativa, prazerosa, entrega e *uma curta dose de sofrimento* (P19-S).

A exceção foi um docente que em todo momento de resposta ao questionário e ao teste de associação livre de palavras se referia ao exercício da docência como algo prejudicial: "Ser professor universitário é ser masoquista de um hospício como a universidade pública" (P67-H).

A resposta desse professor revela, possivelmente, uma crise de identidade que pode ter sua origem na não identificação com a docência (na universidade) e/ou pelas condições de trabalho desse docente. Segundo Dubar (2006), são vários os motivos que levam a crises de identidade, desde as perdas materiais, conflitos relacionais, não identificação (profissional), entre outras. Para esse autor, qualquer mudança identitária se dá pela crise, que por sua vez resulta na (re)construção de uma nova identidade. Isso revela o seu caráter dinâmico e fluído. Dizendo de outro modo, "a identidade não é aquilo que permanece necessariamente idêntico,

mas o resultado de uma identificação contingente" (DUBAR, 2005, p.8), que perpassa pelo processo de crises ao longo da vida.

Quanto às razões que levaram o docente a essa resposta indicativa de uma crise de identidade, podemos pensar nas condições de trabalho e nas cobranças para o exercício da docência na universidade:

> Nesse trânsito de exigências e desafios quanto à construção da identidade profissional docente, aqui situada no âmbito da Educação Superior, outro aspecto que se deve levar em conta é as "cobranças" contidas nos Instrumentos de Avaliação dos processos regulatórios e avaliativos do Ministério de Educação, dispostas nos documentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), nos quais as exigências em relação à titulação, produções e publicações científicas se sobressaem às de formação pedagógica – o que, consequentemente, tem implicações na (re)construção da identidade profissional do professor e ocasiona, talvez, crises de identidade entre o que é professor, o que é professor/pesquisador e o que é pesquisador (SILVA; AGUIAR; MONTEIRO, 2014, p. 751).

Ainda sobre o processo de identificação, a questão do questionário "qual a sua profissão?" também nos revelou indícios do sentimento de pertença em relação à profissão docente. Nossa intenção com essa questão foi a de identificar se os professores que atuam na universidade se percebem como professores ou se autodenominam pela sua formação inicial – médico, advogado, etc.

Dos 84 participantes do estudo, 38 afirmaram ser professor(a), 23 se identificaram como professor(a) universitário(a), 14 se referiram a sua de formação inicial (engenheiro, advogado, biólogo, etc.) e 08 (oito) se identificaram, ao mesmo tempo, como professor(a) universitário(a) e por sua formação inicial.

Esses dados revelam que ainda é forte o entendimento de que "o título de professor, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010 p. 35).

Nesta mesma direção, Roldão (2005a, p 108) afirma que a representação social do que é ser professor fundamentou-se sobre o modelo que ser professor universitário, "aureolado de um prestígio e reconhecimento social de que os outros "oficiais de mesmo ofício" procuram aproximar-se, no plano das representações". O resultado disso, na visão da autora, é a relação de poder simbólico entre o professor do ensino superior e o professor da educação básica. Acrescento ainda que essa relação de poder se estende também aqueles que atuam na universidade, daqueles que atuam em outras instituições de ensino superior; daqueles que estão em programas de pós-graduação, daqueles que não estão.

Nesse sentido, quando digo que sou “professor universitário” estou tipificando a minha identidade. Como já mencionado anteriormente, a tipificação é o processo que serve para identificar os outros ou a si mesmo (DUBAR, 2005). E no contexto em questão, tipificar como “universitário” denota uma relação simbólica de poder.

Ao se referir como professor universitário, entendemos também que os docentes estão marcando a sua identidade. Isso seria o que Dubar (2005) chama de processo relacional (identidade para o outro), visto que ser professor universitário possui status de poder e de detentor do conhecimento – como sugerem as próprias respostas dos participantes da pesquisa.

É importante ressaltar também que, em alguns momentos, no processo de coleta de dados, alguns participantes se questionaram do porquê da questão “qual a sua profissão?”. Alguns docentes afirmaram – e registramos em nosso caderno de coleta – que essa questão parecia redundante, visto que já havíamos indagado aos professores sobre a sua formação inicial. Nossa postura, diante desse questionamento, era o de responder ao professor assim que ele concluísse as respostas ao questionário. Após a conclusão, esclarecíamos aos professores que a nossa intenção era a de conhecer se eles se identificavam como professor, como professor universitário ou como profissional de sua área de formação.

Destacamos a fala de um docente:

> Faz sentido. Eu coloquei médico, mas *dependendo de onde eu estou*, coloco professor universitário (P4-S).

Entendemos que a fala “*dependendo de onde eu estou*” refere-se, sobretudo, ao outro a quem me apresento ou interajo. O lugar de onde se fala, ou para quem se fala, bem como o lugar onde estou (o contexto da situação) vai dizer como me apresento ao outro. Podemos observar nesse exemplo, os dois processos heterogêneos de construção da identidade a que se refere Dubar (2005). O primeiro, a atribuição da identidade (identidade para o outro), que no caso do exemplo se deu pela instituição na qual se formou o médico. O segundo, a incorporação dessa identidade antes atribuída (identidade para si) pelo próprio sujeito – o médico. Esses processos de atribuição e de incorporação do ser médico foram, na situação em que o participante da pesquisa vivenciava – ou seja, estar diante de uma estudante de doutorado em educação – o que ele acreditava ser mais adequado para se apresentar. Isso revela que ser médico, nesse contexto, mostra-se superior ao ser professor universitário.

Por fim, podemos concluir que existe uma dualidade no sentimento de pertença dos professores em relação à profissão docente. Embora a grande maioria se identifique com a

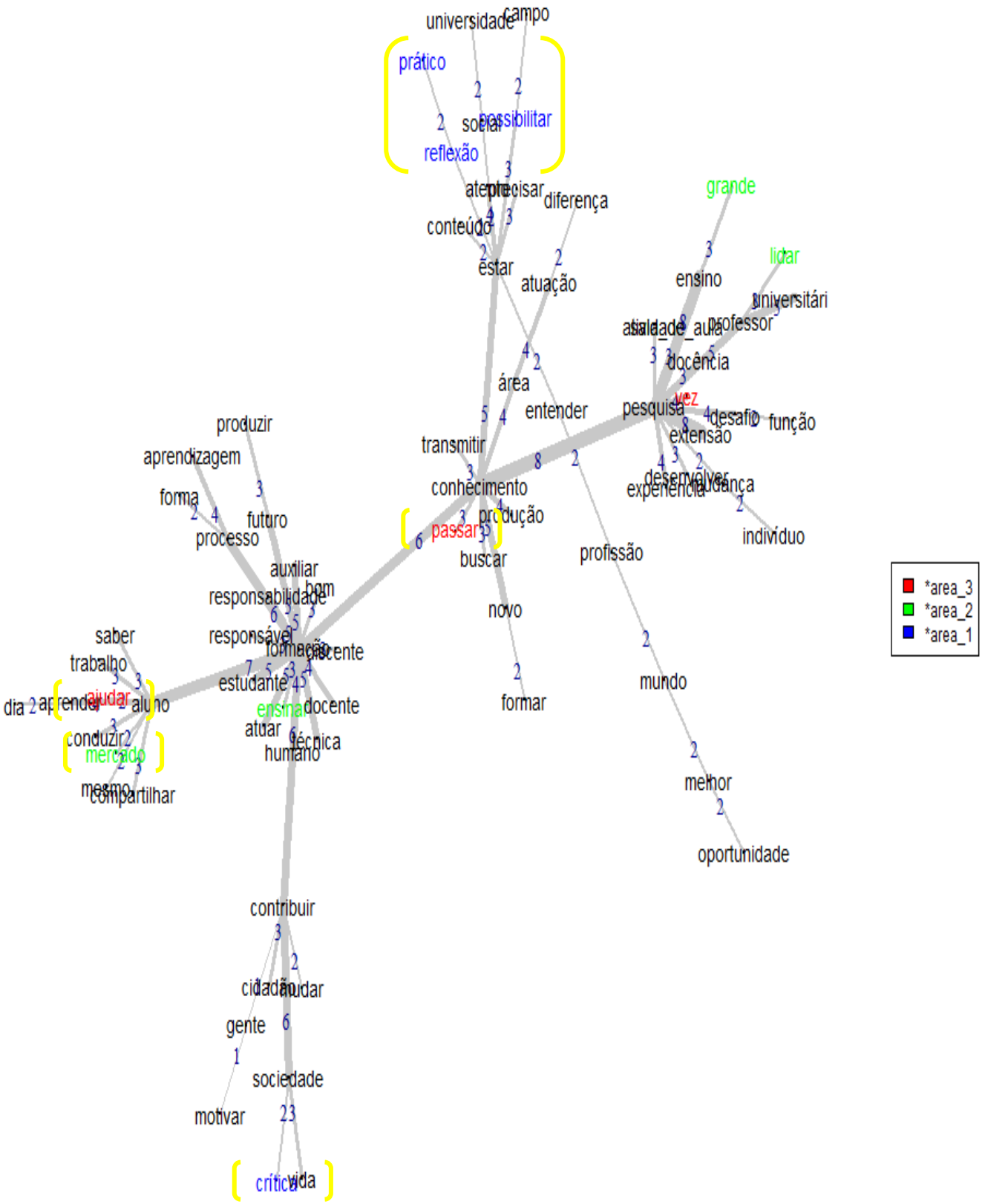
profissão, quando indagados sobre qual é de fato a sua profissão, há uma resistência, por uma questão de poder, em se afirmar como professor.

A seguir, discutiremos o sentido de ser professor universitário fazendo uma relação com o perfil (variáveis) dos docentes participantes da pesquisa.

6.2.1.2 Os sentidos de ser professor universitário e as variáveis do perfil dos professores.

Concluídas as considerações sobre os sentidos que os docentes atribuem ao "ser professor universitário", aplicamos os dados da primeira questão do questionário no *software* IRAMUTEQ (análise de similitude) mais 06 (seis) vezes – uma para cada variável. O resultado apresentado pelo *software* revelou que não há diferenças significativas nos sentidos que atribuem ao "ser professor universitário" a partir das variáveis sexo, NUFOPE, FCDP, faixa etária e tempo de docência. As diferenças destacadas se deram em relação à variável área do conhecimento, conforme mostra a Figura 10, a seguir:

Figura 10 – Resultado da análise de similitude para a questão ser professor universitário a partir da variável área de conhecimento[37]




Fonte: Elaborado pela autora a partir do *software* IRAMUTEQ.

[37] Legenda: área_1, na cor azul, refere-se à humanas; área_2, na cor verde, refere-se à exatas; área_3, na cor vermelha, refere-se à saúde. Os parênteses em amarelo são os destaques dados por nós aos sentidos das palavras que serão analisadas.

É preciso dizer que nenhuma variável apontou diferenças entre as 03 (três) palavras principais atribuídas pelos docentes aos sentidos de ser professor universitário – *conhecimento*, *formação* e *pesquisa*. As diferenças, como são possíveis ver na Figura 10, se deram em palavras relacionadas, direta ou indiretamente, às principais.

Diante disso, podemos inferir que os sentidos de ser professor universitário compartilhados pelos docentes que participaram da pesquisa possivelmente possuem um núcleo em torno dos termos *formação*, *conhecimento* e *pesquisa*, sem mudanças significativas em relação às variáveis já apresentadas nesse texto, com exceção da variável área do conhecimento, que revelou algumas diferenças intergrupos.

Na área_1 do conhecimento, aqui denominada pelo campo das ciências humanas, o resultado gerado pelo IRAMUTEQ destacou a presença das palavras *reflexão*, *prática*, *possibilitar* e *crítica* relacionadas aos sentidos de ser professor universitário.

> É ser um formador de seres humanos, com enfoque na questão profissional, articulando teoria e *prática*, entendendo que o profissional não pode ser isolado das outras dimensões humanas. Assim, o foco é o profissional, mas o professor forma cidadãos e cidadãs (P15-H).

> É, em sala de aula, oportunizar a aproximação dos discentes com a teoria e a *prática*, constituindo assim uma visão de mundo, de sociedade e de educação *crítica* e responsável (P22-H).

> É *possibilitar* e promover discussões em sala de aula que ajudem os discentes na *reflexão* de suas *práticas* profissionais. É estar atento às questões sociais [...] (P44-H).

> Formador de mentes *críticas* e sujeitos profissionais cidadãos (P70-H).

As respostas dos docentes da variável área_1 revelam que, nos sentidos de ser professor universitário, há uma preocupação com uma formação mais geral do estudante. Uma formação que não se limita apenas à dimensão técnica do conhecimento profissional, mas que envolve os aspectos da reflexão e da crítica, objetivando também a formação do cidadão e a superação das contradições sociais.

O sentido de ser professor, destacado pelos docentes da área_1, se aproxima de uma visão pedagógica mais progressista, visto que sugere uma análise crítica das realidades sociais e sustentam, implicitamente, finalidades sociopolíticas da educação (LIBÂNEO, 1992). Dizendo de outra maneira, esse sentido de ser professor compartilhado por docentes da área de humanas envolve um entendimento de formação do estudante articulada a uma dimensão contextual em que a reflexão e a crítica do meio onde estão inseridos são essenciais tanto para a formação profissional quanto para a formação humana.

Essa formação mais geral do estudante parece se aproximar de uma concepção de educação que busca compreender e desenvolver o ser humano na sua integralidade, na qual a tarefa pedagógica do professor seria, em termos mais amplos, prestar ajuda ao educando no seu caminho em direção à sua plenitude, levando em conta o fato de que essa plenitude se expressa na integralidade das dimensões (física, mental, sensorial, emocional e espiritual) que fazem parte do ser humano (RÖHR, 2007).

Em relação à área_2 do conhecimento, aqui denominada pelo campo das ciências chamadas de exatas, o *software* destacou a palavra *mercado*[38] relacionada aos sentidos de ser professor universitário.

> É formador do perfil do aluno para o *mercado* de trabalho (P41-E).
>
> É conduzir o processo de aprendizado e preparação para a sociedade e o *mercado* de trabalho, de alunos que buscam, através do saber, sua inserção na sociedade (P48-E).

As respostas desse subgrupo revelam uma visão pedagógica de caráter mais liberal, visto que entende que a formação escolar deve preparar o sujeito para o desempenho de papéis sociais, no caso em questão, para o mercado de trabalho. Entendemos que uma prática docente inspirada em uma ideologia (neo)liberal objetiva o treinamento do estudante para ser competente no seu fazer profissional, sem, necessariamente, uma preocupação com os contextos social e político onde irão atuar.

Nesse sentido, essa tendência liberal se assenta na ideia dos interesses individuais na sociedade, estabelecendo uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes (LIBÂNEO, 1992).

Contrário a essa lógica, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 81) afirmam que o formar/educar na universidade "significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social". Ou seja, uma formação que articula conhecimentos técnicos e sociais, esses últimos no sentido de compreender a sociedade em todas as suas (con)tradições.

Por fim, quanto à área_3 de conhecimento, aqui denominada de ciências da saúde, o resultado gerado pelo *software* destacou as palavras *ajuda* e *passar*.

---

[38] Apesar do resultado gerado pelo IRAMUTEQ (Figura 10) também apresentar o termo "ensinar" relacionado à área_2, em todo o banco de dados esse termo só apareceu uma vez, por isso não foi possível inferir o sentido atribuído a palavra "ensinar".

> [...] Saber do aluno e *passar* para ele o conhecimento (P25-S).
>
> [...] *Ajudar* em sua formação técnica para a produção de produtor e serviços (P29-S).
>
> Trabalhar com pesquisa e ser um instrumento para *ajudar* na capacitação do aluno de um curso universitário (P78-S).

Os extratos das respostas mostram que o sentido do *ajudar* refere-se ao estudante, mas se resume a um auxílio técnico, a uma formação técnica. Quanto ao termo *passar*, como já afirmamos anteriormente, denota a ideia de professor como detentor de um conhecimento que pode passar/transmitir ao estudante. Igualmente como ocorre na área_2 do conhecimento, entendemos que as respostas revelam uma visão pedagógica que se aproxima de uma abordagem de caráter liberal. Ou seja, do mesmo modo como na área_2, o sentido de ser professor para alguns docentes das áreas de exatas e de saúde parece se limitar à formação técnica do profissional, sem uma preocupação com uma formação que busque desenvolver o estudante em sua integralidade.

No entanto, não podemos deixar de considerar que, como bem lembram Pimenta e Anastasiou (2010), as raízes históricas da universidade brasileira, assentadas nos modelos jesuíticos, francês e alemão discutidos por nós no primeiro capítulo deste texto, e as finalidades da universidade e os projetos que hoje estão em confronto (uma universidade operacional e uma universidade como instituição social), bem como as formas de controle executadas pelo atual Estado avaliador, podem levar a um tecnicismo docente que reduz os saberes a competências, trazendo como resultado para a sua atuação na universidade e, consequentemente, para o sentido de ser professor, uma compressão de formação fundamentada ideologicamente no liberalismo.

Nesse contexto, concordamos com Santos (1998), quando diz que é necessária a construção de uma identidade docente assentada no perfil de professor intelectual com visão abrangente e analítica, com competência técnica, política, ética, afetiva, comunicativa e sócio-histórica, tratando o processo educativo com compromisso social e compreendendo a educação como processo que envolve indivíduos nas suas diferentes dimensões e relações.

Em síntese, podemos observar diferenças intergrupo apontadas pela análise de similitude através da variável área do conhecimento, na qual se revelou certa dualidade entre a área de humanas e as áreas de exatas e saúde, visto que, para a área_1, parte dos professores veem a formação dos estudantes de maneira mais integral (caráter progressista), enquanto alguns docentes das área_2 e área_3 compreendem uma formação mais técnica e voltada para atender ao mercado de trabalho (caráter liberal).

A seguir, apresentaremos, a partir do que os professores participantes da pesquisa afirmaram na segunda questão aberta do questionário, quais são as suas experiências de formação continuada didático-pedagógica.

### 6.2.2 As experiências de formação continuada didático-pedagógica dos professores

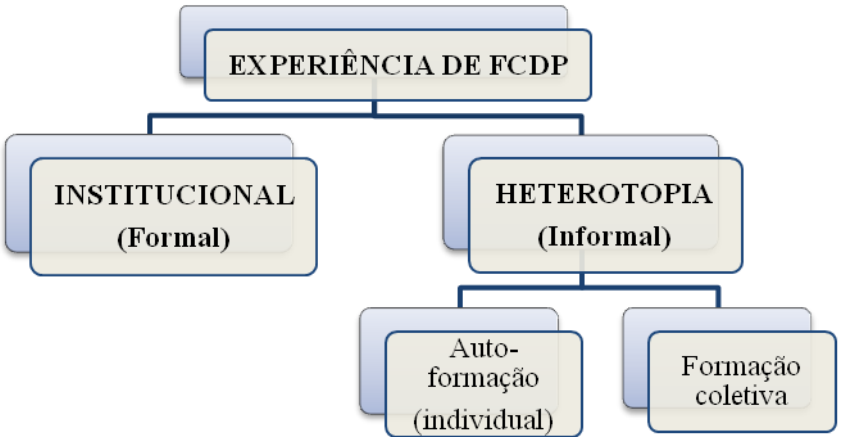
Reiteramos que o entendimento de experiência à qual nos referimos é aquele descrito por Gadamer (1999), como algo que vai além da vivência, no sentido de que essa não objetiva a autocompreensão. Dizendo de outra maneira, as vivências indicam a essência do mundo da vida, ou seja, é o fato de estar vivo (a vida cotidiana, consciente ou inconsciente), e nos constitui como seres sócio-histórico-culturais, mas sem a intenção de significar ou refletir o que é vivenciado. Como afirma Neubauer (2015, p. 133), "vivenciar é um aventurar-se com a própria vida e com o que ela nos apresenta".

Já as experiências vão além desse aventurar-se, pois o seu objetivo é a reflexão, o criar, o meditar. "A experiência nos leva para além da aparência das coisas e desacomoda nossa forma de pensar decorrente de hábitos corriqueiros" (NEUBAUER, 2015, p. 135).

Para identificar quais são as experiências de FCDP, indagamos aos docentes: "Você tem vivenciado experiências de formação continuada didático-pedagógica em sua trajetória docente? Em caso afirmativo, cite alguns exemplos de ações de formação continuada didático-pedagógica que você experiencia ou experienciou".

A partir das 84 respostas obtidas, foi possível verificar, como já apresentado no Gráfico 3 (página 122), que mais da metade dos docentes (10 + 33 = 43, ou seja 51%) não experienciam ou experienciaram esporadicamente formação continuada didático-pedagógica. Esse dado nos levou a inferir que essa formação ainda está distante de se consolidar enquanto uma prática recorrente na vida profissional de muitos professores. Em contrapartida, 41 professores dos 84 (ou seja, 49%) que participaram da pesquisa afirmaram investir nessa formação. Foi a organização e a análise das respostas desses 41 professores que, a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2002), chegamos às categorias e subcategorias empíricas descritas na Figura 11, a seguir.

Figura 11 – Experiências de formação continuada didático-pedagógica dos professores universitários[39]




Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme apresentamos na Figura 11, as experiências de formação continuada didático-pedagógica dos professores universitários nos levaram a duas categorias:

**1- Experiências de FCDP institucional:** chamada institucional porque se vinculam a alguma instituição – universidade, congressos, seminários, fóruns, etc. – e, por isso, tem um caráter de formalidade;

**2- Experiências de FCDC como heterotopia:** contrariamente a institucional, caracteriza-se pela informalidade, podendo ser vivenciada de maneira coletiva ou individual (autoformação). Reiteramos que o termo heterotopia, aqui utilizado, foi proposto por Foucault (2001, p. 415) para designar aquilo que foge ao usual, ao esperado, ao instituído. Ou seja, "são os lugares que estão fora de todos os lugares". Em síntese, a formação continuada didático-pedagógica como heterotopia diz respeito a uma formação experienciada no âmbito de uma vivência informal, podendo ser coletiva ou individual.

No Quadro 7, abaixo, estão indicadas as categorias das experiências de FCDP organizadas pelo quantitativo de professores correspondentes:

Quadro 7 – Categorização das experiências de formação continuada didático-pedagógica dos professores universitários

| **EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA (FCDP)** | | |
|---|---|---|
| **Institucional** | **Heterotopia** | **Institucional e heterotopia** |
| 32 | 01 | 08 |
| Total de experiências/professores: **41** | | |

Fonte: Elaborado pela autora.

[39] Destacamos que essa categorização não exclui a possibilidade das experiências de formação continuada didático-pedagógica dos professores universitários serem a junção de experiências institucionais e de experiências como heterotopia.

Os dados apontaram que as "experiências de FCDP institucionais" – ou seja, aquelas experiências que se vinculam a alguma instituição – são a grande maioria (32 das 41). Uma questão que nos chamou a atenção nessa categoria refere-se ao fato de essas experiências sempre acontecerem por iniciativa própria do indivíduo[40], ou seja, por um investimento pessoal em cursos, congressos, simpósios, etc. As respostas dos professores 8 e 44 demonstram bem a experiência de FCDP institucional, o caráter de formalidade e a iniciativa do indivíduo para experienciar essa formação:

> UFPE tem um núcleo de formação docente que sempre oferece cursos, o NUFOPE. Já fiz pelo menos uns 3 cursos lá e sempre estou atenta ao que é ofertado. Fiz um de 2 módulos, um que já foi para o docente do PRÓ-SAÚDE e um sobre avaliação e currículo. Todos ótimos. Também fiz um curso de docência na saúde, bastante provocativo (P8-S – *experiências de FCDP institucional*).

> Cursos do NUFOPE. São experiências importantes, mas muito inquietantes, pois provocam reflexões sobre os grandes desafios e responsabilidades da atuação docente (P44-H – *experiências de FCDP institucional).*

Entendemos que a escolha do docente em experienciar formação continuada didático-pedagógica pressupõe um reconhecimento pessoal de que ser professor exige mais do que o domínio de um saber específico, mas constantes reflexões e aprendizagens sobre o que constitui a profissão. Acreditamos que não se pode formar o professor sem que este se permita ser formado. É nesse sentido que Nóvoa (1992) afirma que só o profissional pode ser responsável por sua formação.

A resposta do professor 44 ainda aponta para uma questão explicitada por Gadamer (1999) sobre o que caracteriza uma experiência. Como já dissemos, para o autor, a experiência permite o indivíduo desacomodar a maneira de ver e de pensar o mundo a partir dos hábitos corriqueiros aos quais está costumado. Quando o professor 44 diz que os cursos do NUFOPE são "muito inquietantes", nos leva a inferir que a experiência de FCDP vivida por ele o desacomodou daquilo que estava habituado, podendo ter contribuído, por exemplo, para repensar sua prática e repensar a si mesmo enquanto professor, ou seja, (re)construir sua identidade enquanto docente. Ainda segundo Gadamer (1999), esse "desacomodar" pode ser doloroso, pois coloca o sujeito frente ao estranho, ao novo. No entanto, apenas com a realização da fase 2 – entrevista semiestruturada com os professores que afirmaram

---

[40] O sentido de *iniciativa própria* aqui descrito não se refere ao professor propor uma formação (congresso, fórum, curso, etc.), mas ao fato dele ter conhecimento desses espaços formativos (propostos por alguma instituição) e optar, por vontade própria, em investir em sua formação.

experienciar FCDP – e que poderemos ter mais elementos para aprofundar o “desacomodar” das experiências de formação continuada didático-pedagógica descrito pelos docentes.

Como mostram os dados do estudo, as experiências de FCDP dos professores universitários foram, em sua maioria, de caráter institucional. Diante disso, nos aproximamos de uma pesquisa realizada por Cunha e equipe (2010, p. 39), cujo “objetivo principal centrou-se no lugar da formação para a docência do professor universitário”. Dentre os achados da pesquisa, percebeu-se que as formações de caráter institucional – cursos de formação continuada propostos por universidades, disciplinas específicas como didática do ensino superior, etc. – são majoritariamente os lugares de formação da docência universitária.

Quanto à categoria “experiências de FCDP como heterotopia”, ou seja, aquela formação informal que pode acontecer tanto individual e coletivamente, apenas 1 docente, de um total de 41, afirmou investir exclusivamente nessa formação:

> A experiência de ministrar aulas forma o professor para entender cada aluno (pessoa) com diferentes formas de pensar. Lidar com vários alunos é um aprendizado, já que um pode questionar as aulas ministradas dando pontos de vista diferentes (P50-E – *experiências de FCDP como heterotopia formação coletiva*).

A resposta desse professor destaca um elemento importante nas experiências de formação continuada didático-pedagógica: a informalidade. Os espaços formativos não necessariamente precisam ser institucionais. A relação cotidiana com os estudantes e com os pares também se constitui experiências formativas. O outro – aspecto fundamental no processo de (re)construção da identidade (DUBAR, 2005; ERIKSON, 1976; DESCHAMPS; MOLINER, 2009) – forma o indivíduo. No caso específico do professor 50, a aula se constitui um espaço de formação continuada didático-pedagógica, na qual o outro (o estudante) pode levá-lo à condição de refletir sobre si (sua identidade docente).

Por fim, a categoria “experiências de FCDP institucional e como heterotopia”, descritas por 8 professores, aponta para uma junção de experiências de caráter formal e informal, coletiva e/ou individual:

> Minicursos, congressos [...] acompanhamento de alunos em PPPs, contato direto com alunos, professores, coordenadores de escolas (P02-H – *experiências de FCDP institucional* e *heterotopia formação coletiva*).

> Fiz cursos do NUFOPE e sempre faço leituras sobre o tema relacionado a essa área (P05-S – *experiências de FCDP institucional* e *heterotopia auto-formação*).

> A minha primeira experiência didático-pedagógica aconteceu na disciplina de didática quando eu estava no curso de mestrado. A partir da minha iniciação como professora a formação

> continuada didático-pedagógica tem acontecido especialmente a partir de trocas com colegas (P18-H – *experiências de FCDP institucional* e *heterotopia formação coletiva*).

Experiências de formação continuada didático-pedagógica institucional e como heterotopia seriam, no nosso entendimento, o ideal de formação para professores universitários, visto que possibilitam tanto experiências formais e informais, coletivas e individuais (auto-formação).

No nível institucional, os cursos, os programas, as ações, etc., podem se constituir como espaços formativos que conduzem os docentes a reflexões e a aprendizagens sobre os saberes da docência. Além disso, como já mencionamos neste texto, esses espaços coletivos e institucionais de formação continuada didático-pedagógica têm levado o professor universitário a (re)construir a sua identidade profissional docente (ZABALZA, 2004; MONTEIRO; RAMOS, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; SOUSA; AGUIAR, 2011, AGUIAR, 2015; etc.). No entanto, em muitas realidades, ainda é preciso avançar no sentido da universidade não se resumir a ações pontuais de formação, mas desenvolver uma política institucional de formação para professores universitários (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; CUNHA, 2010; TORRES, 2014).

Como heterotopia, a formação continuada didático-pedagógica tem se apresentado como algo ainda raro na realidade da maioria dos professores, conforme mostram os dados da pesquisa. Talvez isso ocorra porque os docentes não disponham de tempo (devido ao excesso de atividades desempenhadas por eles) e/ou interesse para investir nessa formação – como, por exemplo, experiências informais que envolvam a troca de experiências como os pares, investimentos em leituras, etc.

A formação como heterotopia é um acontecimento, e acontecimento

> [...] é uma situação singular que se efetiva no âmbito das práticas cotidianas, que atualiza o presente a partir do movimento, da experimentação. Todo acontecimento expressa uma reativação permanente de uma prática ainda não instituída e implica uma atualização e uma problematização da realidade, produzidas num lugar e num momento singular (PÉREZ, 2007, p. 131).

É essa formação – como acontecimento e que é heterotopia, pois está fora do lugar – que precisa se desenvolver nas experiências formativas didático-pedagógicas dos professores universitários, uma vez que podem se constituir, assim como as experiências institucionais, espaços de (re)construção da identidade profissional docente.

Em resumo, entendemos que é responsabilidade das instituições universitárias investir na formação continuada didático-pedagógica de seus professores, na intenção de reafirmar as

possibilidades desta como espaço de crítica, de socialização e de produção de conhecimentos (ALMEIDA, 2012). Mas também entendemos que cabe ao professor investir em sua autoformação (formação como heterotopia).

Por conseguinte, após ter apresentado e discutido os sentidos de ser professor universitário compartilhados pelos docentes e as suas experiências de formação continuada didático-pedagógica, reiteramos nossa compreensão de que a identidade profissional se (re)constrói com base na significação social da profissão e na (re)afirmação de prática consagradas culturalmente e que, por isso, permanecem significativas. Também entendemos que a identidade profissional docente se (re)constrói pelo sentido que cada professor, enquanto ator e autor, atribui à atividade docente no seu cotidiano, com base nos seus valores, na maneira como se situa no mundo, na sua história de vida, em suas representações, saberes, prazeres e angústias, enfim, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Diante disso, a rede de relações com os seus pares, os espaço formais e informais de formação, a sua autoformação se apresentam como tempos e espaços essenciais ao processo formativo e, consequentemente, à (re)construção da identidade profissional docente.

Mais adiante, na fase 2, retomaremos a discussão das experiências de formação continuada didático-pedagógica dos professores universitários, com o olhar para o processo de (re)construção da identidade profissional docente.

A seguir, apresentamos a análise dos dados do teste de associação livre de palavras, primeiro do termo indutor docência universitária, depois do termo formação continuada e, por fim, do termo formação continuada didático-pedagógica.

### 6.2.3 Conteúdo e estrutura da representação social de docência universitária

Reafirmamos o que já dissemos na introdução deste texto quanto à importância de também apreender representações sociais de docência universitária e de formação continuada, em seu sentido mais amplo, para melhor compreender e cercar nosso objeto de pesquisa: formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária. Dessa maneira, acreditamos que teremos mais elementos para compreender esse objeto, tanto em relação às representações sociais, quanto ao processo de (re)construção da identidade profissional docente.

Para a realização da análise prototípica, usamos a frequência mínima 2 (dois) indicada pelo próprio IRAMUTEQ. Das 401 palavras/expressões evocadas para o termo indutor docência universitária, 175 palavras/expressões foram diferentes e, desse total, 47 foram utilizadas pelo *software* para gerar o resultado apresentado do Quadro 8.

Quadro 8 – Resultado da análise prototípica da expressão indutora "docência universitária"[41].

| | **< = 1.57 Rangs > 1.57** | |
|---|---|---|
| **< 5.28 Fréquences > = 5.28** | **Zone du noyau** | **Première périphérie** |
| | Compromisso – 18 (1.4)<br>Ensino – 18 (1.2)<br>Dedicação – 14 (1.3)<br>Formação – 13 (1.3)<br>Trabalho – 9 (1.5)<br>Conhecimento – 9 (1.4)<br>Responsabilidade – 8 (1.2)<br>Vocação – 7 (1.2)<br>Formação profissional – 6 (1.5) | Pesquisa – 23 (1.8)<br>Extensão – 12 (2.0)<br>Desafio – 8 (2.0)<br>Estudo – 8 (2.0) |
| | **Elements contrastés** | **Seconde périphérie** |
| | Atualização – 4 (1.5)<br>Orientar – 4 (1.5)<br>Professor – 4 (1.0)<br>Realização – 3 (1.5)<br>Inovação – 3 (1.5)<br>Construção de conhecimento – 2 (1.5)<br>Satisfação – 2 (1.0)<br>Ciência – 2 (1.0)<br>Amor – 2 (1.0)<br>Planejamento – 2 (1.5)<br>Prática pedagógica – 2 (1.0)<br>Missão – 2 (1.0)<br>Facilitador – 2 (1.0)<br>Criatividade – 2 (1.0)<br>Troca de experiências – 2 (1.0)<br>Escolha – 2 (1.0)<br>Graduação – 2 (1.0) | Prazer – 5 (2.0)<br>Esforço – 5 (2.0)<br>Aprendizagem – 4 (2.0)<br>Formação continuada – 4 (2.0)<br>Didática – 4 (2.0)<br>Aluno – 4 (2.0)<br>Leitura – 3 (2.0)<br>Alegria – 3 (2.0)<br>Sociedade – 3 (2.0)<br>Prática – 3 (2.0)<br>Metodologia – 3 (2.0)<br>Cidadania – 2 (2.0)<br>Falta de estrutura – 2 (2.0)<br>Ensino e aprendizagem – 2 (2.0)<br>Dificuldade – 2 (2.0)<br>Universidade – 2 (2.0)<br>Pesquisa-ensino – 2 (2.0) |

Fonte: Elaborado pela autora, gerada a partir do resultado da análise prototípica do *software* IRAMUTEQ.

A estrutura da representação social de docência universitária gerada pelo IRAMUTEQ mostra que 9 (nove) elementos possivelmente constituem o conteúdo do núcleo central: *compromisso, ensino, dedicação, formação, trabalho, conhecimento, responsabilidade, vocação* e *formação profissional*.

Para Abric (1994a), é o núcleo central a parte mais estável de uma representação. É ele que irá opor-se às mudanças, visto que essas podem acarretar um outro sentido à representação social. Para esse autor, é por meio dos elementos centrais que os elementos periféricos ganham sentido, demonstrando, assim, a função geradora do núcleo. Por isso, é

[41] O número que aparece após as palavras indica a frequência de evocação. Já a numeração entre parênteses indica seu *rang* de ordem média de evocação.

importante não apenas apreender o conteúdo de uma representação, mas identificar a sua estrutura – os elementos centrais e periféricos –, uma vez que duas representações sociais podem ter o mesmo conteúdo, porém podem se organizar de maneiras diferentes, resultando, desse modo, em representações diferentes. Além disso, a dimensão qualitativa – mais do que uma análise apenas quantitativa – das palavras/expressões evocadas são fundamentais para que se possa entender os sentidos e os significados atribuídos pelos indivíduos a um objeto de representação social.

No **1º quadrante** (*zone du noyau*) as palavras *ensino*, *trabalho* e *formação profissional* parecem caracterizar as **atribuições profissionais** do professor que atua na docência universitária. As justificativas dos professores para a escolha das palavras principais sugerem isso:

> A docência, por meio do *ensino*, é uma forma de transmitir conhecimentos e enriquecer os conhecimentos adquiridos pelo estudante, *formando o profissional* [...] (P6-S).
>
> *Ensino* é o *trabalho* de apresentação de conteúdos [...] A consolidação do *ensino* ocorre por meio da prática experimental para *formar o profissional* (P47-E).
>
> É a *formação* do discente para a vida *profissional*, em que se constroem os profissionais que serão colocados no mercado de trabalho [...] (P81-H).

Essas justificativas indicam um sentido de docência universitária como *trabalho*, que envolve, entre outras coisas, o *ensino* para a *formação profissional* dos estudantes.

Segundo Tardif e Lessard (2011, p. 35), a docência é um trabalho interativo com, sobre e para seres humanos: “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir e de participar da ação dos professores”.

Esse “resistir e participar da ação dos professores” descrito pelos autores pressupõe que o ensino não se reduz a uma atividade de transmissão, como sugerem algumas das respostas dos professores acima. Na lógica da docência como trabalho interativo, o professor não é o detentor de um conhecimento que precisa ser transmitido (ensinado) passivamente ao estudante. Pelo contrário, o docente ocupa o lugar de mediador entre o conhecimento e o aprendente, que, por sua vez, é sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, não cabe apenas pensar o ensino desvinculado da aprendizagem. Na docência como trabalho interativo, a ação de ensinar precisa ser “definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 205).

Nessa mesma direção, Freire (1996) afirma que o ensinar não existe sem o aprender e vice-versa, pois quem ensina também aprende e quem aprende também ensina. Nessa relação ensino-aprendizagem e aprendizagem-ensino, a interação entre professor e estudantes é elemento fundamental.

No entanto, as respostas dos professores não revelaram uma preocupação com a questão da aprendizagem. O ensino, muitas vezes apenas como ação de transmissão, é colocado como importante à docência, mas a aprendizagem aparece secundarizada nas respostas dos docentes, integrando o 4º quadrante.

Já as palavras *compromisso*, *dedicação* e *responsabilidade* também apresentadas na análise prototípica como integrando o núcleo central, parecem se referir a um **perfil identitário** do docente que atua na universidade, ou seja, as características/valores que os docentes precisam ser/ter para se constituírem professores universitários:

> [...] significa ter uma *responsabilidade* muito grande. Vai além da formação profissional. Implica contribuir para a formação humana. Daí a necessidade do *compromisso* e da *dedicação* (P14-H).
>
> *Dedicação* porque é um trabalho contínuo. Mesmo nos fins de semanas e nas férias, nós estamos sempre pensando no fazer docente [...] (P19-S).
>
> Acredito que o docente universitário tem um *compromisso* na qualificação de profissionais, bem como na construção de massa crítica (P27-E).
>
> Considero uma grande honra e *responsabilidade* estar disponível a ensinar meu ofício a outras pessoas, porém é necessária bastante resiliência para enfrentar as dificuldades cotidianas (P32-S).

Os docentes descrevem um perfil identitário assentado em características/valores como *compromisso*, *dedicação* e *responsabilidade*, que visam garantir desde a formação do estudante (formação humana e/ou formação profissional), até o desenvolvimento de seu trabalho em condições adversas (falta de estrutura física, acúmulo de atividades, etc.). Nesse sentido, as respostas dos professores se aproximam do que Veiga (2009) afirma sobre a docência ser uma prática social complexa que exige, além da formação, compromisso e responsabilidade para que o professor possa instrumentalizar, política e tecnicamente, o estudante, ajudando-o a constituir-se como sujeito social.

Quanto às palavras *formação* e *conhecimento*, presentes no núcleo central, parecem se referir a uma **dimensão intelectual** da docência universitária:

> Compreendo que o docente precisa sempre investir na própria *formação* acadêmica como possibilidade de manter-se em diálogo constante com o campo com o qual atua e, ao mesmo

> tempo, investir na *formação* de seu capital cultural para além dos debates acadêmicos, pois na sala de aula todos esses *conhecimentos* em diálogo podem ser mobilizadores de práticas (P34-H).

> Para mim, a base da docência está intimamente ligada ao *conhecimento* na área de atuação [...]. tornar na prática o *conhecimento* prático e de importância para o discente, além da comunidade geral (P40-E).

> Acredito que a principal função da docência universitária é a transmissão e criação de *conhecimento* para os alunos [...] (P48-E).

As justificativas para as escolhas das palavras principais apontam para uma compreensão do conhecimento como algo essencial à docência e algo que pertence ao professor. Mais uma vez, podemos perceber que o conhecimento é descrito como do professor, a ser transmitido para o aluno através do ensino e, para ter conhecimento, é necessário o professor investir na sua "própria formação", como menciona o professor 34.

É importante ressaltar também que o conhecimento a que se referem é aquele específico de sua área de atuação – assim como o sentido do termo conhecimento mostrado na análise de similitude para a categoria "ser professor universitário". As respostas dos professores ainda dão indícios de que os conhecimentos didáticos e pedagógicos não são essenciais à docência universitária, pois não são mencionados em suas justificativas. Diante disso, reiteramos o que Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam sobre a docência universitária estar historicamente alicerçada no domínio de um conhecimento específico, ancorada numa ideia de que quem sabe algo, consequentemente sabe ensinar.

Por fim, a palavra *vocação* presente no núcleo, parece indicar uma **visão existencialista** da docência universitária.

> Hoje em dia a docência universitária exige certificações ou comprovações adquiridas durante nossa formação superior, mas acredito ser necessário ao docente ser *vocacionado* ao ensino, o que a pesquisa por si só não traz (P39-E).

> *Vocação*, pois creio que é impossível ser um bom professor universitário sem ser *vocacionado* [...] (P82-H).

Para esses professores, o exercício da docência exige uma *vocação*, compreendida como algo inato ao docente. O que se destaca ainda nas falas dos participantes é que a *formação* do docente – elemento que também integra o núcleo central de docência universitária – parece só fazer sentido junto à *vocação*, como relata o professor 39. Talvez essa compreensão da docência como vocação se dê porque "inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação

secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens" (NÓVOA, 1991, p 15). Diante disso, a docência como vocação pode ter como consequência o equívoco de uma desnecessária profissionalização docente, sobretudo no que se refere à formação didático-pedagógica.

Em resumo, os elementos que dão significado à representação social da docência universitária compartilhada pelos professores universitários parecem se organizar em torno de quatro sentidos: **atribuição profissional** (*ensino, trabalho* e *formação profissional*); **perfil identitário** (*compromisso, dedicação* e *responsabilidade*); **dimensão intelectual** (*formação* e *conhecimento*); **visão essencialista** (*vocação*). Segundo Abric (2003a), esses elementos que constituem o núcleo central possuem as funções de dar significado, de organizar e de estabilizar a representação social de docência universitária.

Ainda sobre o núcleo central, lembramos que o seu conteúdo é determinado, em parte, pela natureza do objeto que é representado e, em parte, pela relação que o indivíduo ou grupo mantém com esse objeto. Assim, podemos dizer que, no núcleo central de uma representação social, coexistem dois tipos de elementos que permitem ao núcleo realizar seu duplo papel: "ou seja, de um lado, justificar os julgamento de valor *[os elementos normativos]*, e, de outro, atribuir as práticas específicas *[os elementos funcionais]* (ABRIC, 2003b, p. 41, grifos nosso).

Ao observar os elementos que constituem o núcleo, como também as justificativas dadas pelos professores para a escolha das palavras principais, foi possível perceber que os docentes destacaram tanto questões relacionadas à prática da docência – *ensino, formação, trabalho, conhecimento, formação profissional* – quanto questões que dizem respeito aos valores necessários ao exercício da docência universitária – *compromisso, dedicação, responsabilidade, vocação*. Ou seja, evidencia-se a coexistência dos dois tipos de elementos no sistema central: os funcionais, ligados às práticas sociais e que orientam as condutas do grupo em relação ao objeto; e os normativos, ligados diretamente ao sistema de valores do grupo (ABRIC, 1998a; 2003b).

Desse modo, podemos afirmar, com base nas considerações de Abric (1998a; 2003b), que o núcleo central da representação social de docência universitária desempenha uma dupla função: uma avaliativa, pois justifica os julgamentos de valor (por meio dos elementos normativos), e uma pragmática, que implica em práticas específicas do grupo (por meio dos elementos funcionais).

É importante destacar que esses dois elementos – normativos e funcionais – não aparecem separados nas falas dos participantes, pelo contrário, existe uma correlação entre eles na constituição da representação social de docência universitária:

> *Vocação*: é preciso muita *vocação* para um *trabalho* árduo e de baixa remuneração [...] (P73-H).
>
> *Compromisso* com a sociedade, para *formação* dos indivíduos com espírito crítico (P77-S).

Diante de todo o exposto, a análise dos elementos do núcleo central nos leva a inferir que os professores participantes da pesquisa destacam características práticas (da ação) e características valorativas na constituição da representação social de docência universitária, sempre atribuindo um valor à prática da docência na universidade, conforme mostram as respostas acima.

Um aspecto que ainda merece destaque quanto aos elementos normativos e funcionais do núcleo central refere-se ao tipo de relação entre o grupo e o objeto de representação que esses elementos podem evidenciar. Como já assinalamos, Abric (1998a) diz que um grupo que não apresenta uma relação prática com um determinado objeto de representação ativará majoritariamente elementos normativos. Em contrapartida, um grupo em contato direto com o objeto ativará elementos funcionais. Porém, o resultado da análise prototípica, especificamente quanto à zona do núcleo, apontou certa equivalência entre os elementos funcionais e os normativos da representação social de docência universitária.

Para entender essa equivalência, voltamos à árvore da análise de similitude que apresentou "os sentidos de ser professor universitário" (Figura 9), pois percebemos aproximações entre o que os participantes afirmaram sobre ser professor universitário (ou seja, a identidade do grupo) e o que afirmaram sobre a docência universitária.

Observamos que os termos contidos na árvore de similitude são majoritariamente ligados à prática – *pesquisa, conhecimento, formação, trabalho, ensino, transmitir,* etc. Isso talvez justifique uma provável relação entre "os sentidos de ser professor universitário" apresentado na árvore e os elementos funcionais presentes no núcleo central da representação social de docência universitária – *ensino, formação, trabalho, conhecimento* e *formação profissional.* Essa relação seria a de os professores representarem a docência universitária a partir de sua identidade (o ser professor), corroborando assim, que uma representação social (neste caso a de docência universitária) supõe uma relação particular (que pode ser prática) entre sujeito e objeto de conhecimento, pois o indivíduo projeta sua identidade no objeto que representa (ANDRADE, 1998; DESCHAMPS; MOLINER, 20009). Em síntese, a presença de elementos funcionais na representação social de docência universitária poderia estar ligada à identidade do grupo "professores universitários", uma vez que essa se constitui de termos referentes à prática da profissão.

Já a presença dos elementos normativos no núcleo central – *compromisso, dedicação, responsabilidade* e *vocação*, que, com exceção do termo responsabilidade, não apareceram nos sentidos de ser professor – talvez se justifique pela mística que envolve a profissão docente desde a sua origem até os discursos da atualidade (incluindo o professor do ensino superior): o professor necessita possuir qualidade/características/valores como o dom, o amor, a vocação, a missão, a dedicação, o compromisso, etc., para exercer a sua profissão (ARAÚJO, 2011).

Uma questão que ainda precisa ser considerada em relação aos elementos do 1º quadrante refere-se à importância da palavra *ensino* – corriqueiramente apresentada pelos professores como transmissão de conhecimento –, na representação social de docência universitária, e à importância da palavra *pesquisa*, nos sentidos atribuídos pelos docentes à questão "ser professor universitário". Acreditávamos de início, que a palavra *pesquisa* iria compor o núcleo central da representação social de docência universitária. Mas, apesar de ter alta frequência associada ao termo indutor docência universitária (foi evocada 23 vezes), a palavra *pesquisa* não teve tanta importância nas escolhas dos professores. Isso fez com que não estivesse presente no núcleo central desse objeto, mas na primeira periferia (2° quadrante), ou seja, responsável pela concretização da representação social de docência universitária. Em contrapartida, nos sentidos atribuídos ao ser professor universitário, a palavra *pesquisa* obteve centralidade, diferentemente da palavra ensino, que foi pouco destacada pelos professores (Figura 9).

Esse dado nos levou a analisar o conteúdo dos questionamentos dos instrumentos de coleta de dados do estudo: docência universitária (1º expressão indutora do teste de associação livre) e ser professor universitário (1º questão aberta do questionário).

Acreditamos que na primeira, docência universitária, o objeto parece estar fora do sujeito, podendo até estar distante dele. É como se pedíssemos ao médico ou ao engenheiro ou ao professor para falar sobre o que é a medicina ou a engenharia ou a docência, respectivamente. A indagação "docência universitária" refere-se a algo mais geral e, por isso, pode remeter a discursos mais institucionalizados: é ensino, é pesquisa, é extensão, por exemplo.

Já a segunda, "Pra você o que é ser professor universitário?", parece se referir a algo que está dentro do sujeito – como a identidade – e que por isso envolve uma relação mais próxima. Esse questionamento faz o professor se colocar enquanto indivíduo – "pra você o que é..." – e, por isso, ele pode se referir à sua prática profissional de professor, consequentemente, ao que dá mais sentido a ela, ou seja, a pesquisa.

Isso também nos leva a acreditar que a representação social de docência universitária compartilhada pelos professores universitários pode estar servindo como um marcador, um produto e uma regulação (DESCHAMPS; MOLINER, 2009) da identidade profissional desses participantes – lembrando que os sentidos atribuídos pelos professores à questão ser professor universitário revela uma identidade de professor enquanto detentor do conhecimento, formador e pesquisador.

Nesse sentido, a representação social de docência universitária, com ênfase nos elementos que constituem o núcleo central, está servindo como um marcador dessa identidade, visto que o grupo "professores universitários" atribui características/marcas a esse objeto social – *conhecimento*, *formação*, *pesquisa*, etc. – na intenção de afirmar sua identidade de detentor do conhecimento, formador e pesquisador. Ao mesmo tempo, a representação social de docência universitária se constitui um produto dessa identidade, pois mostra o interesse do grupo em manter a sua coerência e a sua especificidade.

Como sugerem Deschamps e Moliner (2009), as representações sociais como marcas e produtos da identidade são como duas faces de uma mesma moeda. O objetivo seria uma afirmação identitária.

Já como regulação, as representações sociais avançam no sentido de não se tratar apenas de afirmar as especificidades de um grupo, ou seja, o que se pensa deste ou daquele objeto social, mas de "preservar certa compatibilidade entre representações de si mesmo e representações sociais" (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p.138), objetivando manter uma imagem positiva que o indivíduo ou grupo guarda de si mesmo. Essa imagem positiva dos professores universitários pode ser observada na representação social de docência universitária, uma vez que emergiram apenas elementos positivos no sistema central. Esse fato também serve como uma estratégia identitária, como aponta Dubar (2005), pois objetiva uma imagem positiva, com o objetivo de salvaguardar a integralidade da identidade.

Nos 2º, 3º e 4º quadrantes estão os elementos que possivelmente constituem o sistema periférico da representação social de docência universitária. Segundo Abric (1994a; 1998a), o sistema periférico é a parte mais acessível da representação e, estando próximo do núcleo central, possui um importante papel na concretização da significação da representação; estando mais distante, ilustram, justificam ou explicitam essa significação. São os elementos periféricos que nas "representações que partilhamos com outros, mas das quais singularizamos alguns aspectos *[os elementos periféricos]*, fazem de nós seres ao mesmo tempo individuais e coletivos" (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 79, grifo nosso).

No **2º quadrante** (*première périphérie*) a análise prototípica apontou as palavras *pesquisa, extensão, desafio* e *estudo*: "O conhecimento científico é importante atividade no meu dia a dia de trabalho, através de orientações de alunos e condução da minha própria *pesquisa*" (P42-E).

Os elementos da primeira periferia, por estarem próximos ao núcleo central, parecem dizer da concretização da docência universitária no cotidiano dos professores, seja por meio da *pesquisa*, da *extensão* ou do *estudo*, ao mesmo tempo em que aponta para a questão do *desafio* de conciliar todas essas atividades.

No **3º quadrante** (*elements contrastés*), a análise prototípica evidenciou as palavras *atualização, orientar, professor, realização, inovação, construção de conhecimento, satisfação, ciência, amor, planejamento, prática pedagógica, missão, facilitador, criatividade, troca de experiências, escolha* e *graduação*: "A *orientação* é uma das principais funções do professor, visto que ele tem mais conhecimento e experiência quanto ao objeto de estudo [...]" (P58-E); bem como, aspectos que se referem ao que a docência universitária proporciona ao indivíduo (*realização, satisfação*): "S*atisfação*: sou feliz com o que faço" (P65-H).

Os elementos de contrastes são os de baixa frequência, mas considerados muito importantes. De acordo com Abric (1994a; 1998a), isso pode ser um indicativo de um subgrupo minoritário que apresenta um núcleo central constituído por elementos presentes nesse quadrante.

Percebemos nas palavras desse quadrante aspectos que se referem às atribuições e/ou prescrições de comportamentos na docência universitária (*professor, orientar, graduação, prática pedagógica, planejamento, facilitador, criatividade,* por exemplo).

No **4º quadrante** (*seconde périphérie*), o *software* destacou as palavras *prazer, esforço, aprendizagem, formação continuada, didática, aluno, leitura, alegria, sociedade, prática, metodologia, cidadania, fata de estrutura, ensino e aprendizagem, dificuldade, universidade* e *pesquisa-ensino*: "O volume de *leitura* é grande, seja para a preparação das aulas, seja a *leitura* decorrente da própria produção discente" (P69-H).

Nesse quadrante, estão os elementos periféricos mais distantes do núcleo que justificam, explicitam ou ilustram a concretização da significação da representação social, neste caso, a de docência universitária. É como se a docência universitária se ilustrasse pelo *prazer, esforço, formação continuada, leitura, universidade, falta de estrutura, ensino e aprendizagem, pesquisa e ensino, prática, alegria,* etc.

Por fim, apresentamos a análise do campo semântico da representação social de docência universitária, ou seja, todo o conjunto de sentidos que envolvem esse objeto. No Quadro 9, estão todas as palavras/expressões associadas pelos professores e que foram organizadas segundo a análise temática proposta por Bardin (2002). Além de indicadas as unidades de registro (palavras/expressões) que compõem cada subcategoria, estão destacadas em azul as palavras que constituem a zona do núcleo central; em vermelho, as palavras que constituem o sistema periférico; e, de preto, as palavras que, junto com as dos sistemas central e periférico, compõem todo o campo semântico da representação social de docência universitária.

Reiteramos ainda que as subcategorias apresentadas no Quadro 9 surgiram das palavras/expressões evocadas pelos professores e das justificativas para a escolha das palavras principais. Como pode ser observado no quadro, emergiram 8 (oito) subcategorias, quais sejam: identitária, essencialista, relacional, afetiva, didático-pedagógica, atribuição profissional, intelectual e social/política.

Quadro 9 – Categorização de todas as palavras associadas à docência universitária [42]

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA | IDENTITÁRIA | Compromisso (18); dedicação (14); responsabilidade (8); competência (2); empenho (2); facilitador (2); criatividade (2); ética (2); incentivador (2); altruísmo; consistência; sabedoria; identidade; perseverança; voto de pobreza; colaborar; iniciativa; consultor; caráter; gentileza; resiliência; renúncia; doação; gostar; perfil; identificação; paciência. | 27 palavras diferentes de um total de 70. | Total de palavras diferentes evocadas pelos professores: 175 - Total geral de palavras evocadas pelos professores: 401 |
| | ESSENCIALISTA | Vocação (7); missão (2); intuição; sacerdócio; dádiva. | 5 palavras diferentes de um total de 12. | |
| | RELACIONAL | Aluno (4); interação (2); construção de conhecimento (2); aula (2); diálogo (2); socialização (2); troca de experiências (2); professor e aluno; feedback; comunicação; debate; construção de saberes; relação interpessoal; encontro; partilha; relacionamento; intercâmbio; troca; integração; saber compartilhado; contribuição. | 21 palavras diferentes de uma total de 30. | |
| | AFETIIVA | Desafio (8); prazer (5); esforço (5); alegria (3); realização (3); renovação (2); liberdade (2); satisfação (2); respeito (2); amor (2); desvalorização (2); dificuldade (2); sacrifício (2); escolha (2); desestímulo; motivação; insegurança; pouco reconhecimento; turbulência; angústia; crescimento; cansaço; superação; cuidado de si; poética; risco; juventude. | 27 palavras diferentes de um total de 55. | |
| | DIDÁTICO-PEDAGÓGICA | Aprendizagem (4); didática (4); educação (3); prática (3); metodologia (3); avaliação (3); planejamento (2); prática pedagógica (2); ensino e aprendizagem (2); tecnologias pedagógicas (2); ensinagem; objetivos pedagógicos; saberes pedagógicos; técnicas; aprender a ensinar; atitude interdisciplinar; contextualização; currículo; pedagogia; fazer pedagógico; métodos de ensino. | 21 palavras diferentes de uma total de 39. | |
| | ATRIBUIÇÃO PROFISSIONAL | Pesquisa (23); ensino (18); extensão (12); trabalho (9); formação profissional (6); orientar (4); professor (4); profissão (3); gestão (2); universidade (2); falta de estrutura (2); graduação (2); pesquisa-ensino (2); pesquisa-ensino-extensão-gestão (2); preparação profissional; egresso; pós-graduação; mentor; acompanhamento; participação; expansão; estágio; investigação; conduzir; burocracia; atividade; licenciatura; multiplicação de saber; carreira profissional; academia; laboratório; formação de professor; análise; romper paradigmas; instruir. | 35 palavras diferentes de um total de 112. | |
| | INTELECTUAL | Formação (13); conhecimento (9); estudo (8); atualização (4); formação continuada (4); leitura (3); inovação (3); ciência (2); profissionalização (2); informação; teoria; capital cultural; domínio de conteúdo; capacitação; preparação; saber; teoria e prática; título; aprendizado; conhecimento prático; conteúdo; formação acadêmica; qualificação; reflexão; profissionalismo; aprimoramento. | 26 palavras diferentes de um total de 65. | |
| | SOCIAL/ POLÍTICA | Sociedade (3); cidadania (2); mudar a realidade (2); democracia (2); projeto de sociedade; política ideológica; beneficiar a população; mercado de trabalho; desenvolvimento humano; política; políticas públicas; qualidade de vida; empregabilidade. | 13 palavras diferentes de um total de 18. | |

[42] O número entre parênteses se refere à frequência de evocação das palavras. As palavras que não possuem numeração, possuem frequência igual a 1.
Legenda: palavras em azul (núcleo central); palavras em vermelho (sistema periférico); palavras em preto (campo semântico da representação social de docência universitária).

Na primeira subcategoria, a identitária, estão as palavras/expressões que parecem descrever um perfil identitário de quem atua na docência universitária. Na visão dos participantes, o professor da docência universitária precisa ter características/valores como *compromisso, dedicação, responsabilidade, competência, paciência, gentileza, ética, resiliência, sabedoria,* etc: "Vejo a docência como um tipo de atividade profissional que requer mais do que uma atitude mecânica e fria [...]. Daí a necessidade do *compromisso* e *dedicação"* (P14-H).

As palavras dessa subcategoria se aproximam, em parte, dos achados da pesquisa de Sales e Machado (2016) sobre representações sociais da docência no ensino superior compartilhadas por estudantes de graduação. Concordamos com as autoras quando dizem que palavras como *compromisso, responsabilidade* e *dedicação,* por exemplo, não são requisitos exclusivos da atividade docente, mas são necessários em toda e qualquer profissão: "Identificar-se com a profissão, gostar do que faz é um passo imprescindível para realizar bem um trabalho, com dedicação, compromisso e respeito, sobretudo, para quem trabalha com pessoas" (SALES; MACHADO, 2016, p. 223).

Diante disso, as palavras que compõem a subcategoria identitária sugerem que os professores entendem que a docência universitária não se faz apenas com base em uma dimensão técnica, ou seja, a partir de um conhecimento técnico e científico, mas exige do docente um perfil que, embora seja comum a muitas profissões, demonstra elementos que apontam para uma identificação – processo que é essencial para e na (re)construção da identidade (DUBAR, 2005) – com o exercício desta profissão.

Na segunda subcategoria, a essencialista, estão as palavras *vocação, missão, intuição, sacerdócio* e *dádiva* que denotam um sentido essencialista da profissão docente: "A palavra *missão* tem a ver com a minha escolha profissional [...]" (P56-S). "*Vocação* representa de forma visceral o ofício que escolhi para a minha vida" (P75-H).

Essas palavras evocadas pelos professores, como já afirmamos anteriormente, podem induzir o entendimento de que a docência, no entendimento deles, por ser *vocação, sacerdócio, missão* e etc., não necessita de uma formação didático-pedagógica. Nesse sentido, o domínio de um conhecimento de sua área (o conhecimento médico, matemático, biológico, filosófico, etc.) seria suficiente ao exercício da docência, visto que esta se configura como uma *intuição, dádiva, missão,* etc.

Na subcategoria relacional, estão as palavras evocadas que indicam sempre um processo de interação, ou seja, palavras que designam o caráter interativo da docência: *aluno, interação, aula, diálogo, debate, encontro, relacionamento, troca,* etc. "*Interação* professor-

aluno, permite o reconhecimento da realidade em que se atua além de favorecer a articulação entre os aspectos sócio-afetivos e cognitivos" (P18-H).

Compreendemos a docência como movimento, e sendo movimento seu exercício, "nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações" (CUNHA, 2010, p. 31). A docência é relacional e, por isso, é interativa. Como afirmam Tardif e Lessard (2011), a docência é interativa, pois significa trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.

E por ser atividade que requer relacionamento professor-estudantes, a docência não se faz sem discência (FREIRE, 1996), o ensino não se faz sem aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Em síntese, a docência é encontro eu-tu, e nesse encontro nos (re)construímos enquanto sujeitos, (re)construímos a nossa identidade.

A quarta subcategoria denominamos de afetiva, pois nela estão as palavras que expressam sentimentos, emoções, humor (estado de ânimo) dos professores em relação à docência: *desafio, prazer, esforço, alegria, realização, satisfação, respeito, amor, sacrifício, insegurança, angústia,* etc. "[...] Fazer uma atividade profissional com *amor* nos faz oferecer a melhor qualidade que temos." (P28-E); "A palavra *prazer* foi escolhida porque a sensação que tenho é de que todo dia sinto-me feliz por ter escolhido essa profissão ou ela ter me escolhido" (P25-S).

O sentido de afetividade nessa subcategoria justifica-se por ser, segundo Possebon (2017, p. 24), um conceito geral que, a princípio, poderia englobar o humor, o sentimento e a emoção: "o afeto é mais primitivo e possui o que chamaremos de valência, isto é, uma espécie de seta que pode ter uma inclinação para o agradável ou desagradável, para o positivo ou para o negativo". Afora isso, Bona (2014) afirma que juntamente com o desenvolvimento intelectual dos professores, existe uma necessidade de se referenciar em mecanismos psicológicos, apontando para a subjetividade do sujeito. Esse caráter descrito pela autora e também nas palavras dos professores que participaram dessa pesquisa revela aspectos de uma dimensão afetiva.

Mais uma vez, as palavras/expressões evocadas pelos professores participantes da pesquisa sugerem que a docência não se constitui apenas sob a dimensão do conhecimento técnico-científico, mas envolve questões que perpassam, entre outras coisas, pelos sentimentos e emoções.

Na subcategoria intitulada didático-pedagógica, estão as palavras que descrevem aspectos didáticos e pedagógicos do ensino enquanto atividade docente: *didática,*

*aprendizagem, educação, metodologia, prática, ensino e aprendizagem, planejamento, prática-pedagógica,* etc.: “Penso que o *planejamento* envolve reflexão da atividade docente [...]” (P18-H).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p. 71), a docência também requer saberes pedagógicos visto que “o ensino é uma pratica educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação humana”, e também requer saberes didáticos, pois se faz necessário “a articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar em situações contextualizadas”.

Diante disso, concordamos com Aguiar (2015), quando afirma que esses aspectos que também são caracterizadores da docência na universidade (os didático e os pedagógicos) podem ser estudados, analisados e refletidos em espaços de formação continuada didático-pedagógica.

A sexta subcategoria, chamada de atribuição profissional, revela o campo de atuação do docente universitário (*universidade*) e as atividades que desenvolve: *pesquisa, ensino, extensão, trabalho, formação profissional, professor, graduação, pesquisa-ensino*: “somos cobrados na *universidade* pelo *ensino* e *pesquisa*” (P01-H); “[...] possibilitar o aprofundamento de *pesquisa* na perspectiva de contribuir com o *trabalho* docente e *formação profissional* minha e do meu aluno” (P07-H).

As palavras/expressões presentes nessa subcategoria nos chamam a atenção para as muitas atividades desenvolvidas pelos professores universitários (pesquisa, ensino, extensão, gestão, orientação, etc.), o que tem muitas vezes sobrecarregado os docentes. Segundo Mancebo (2011), houve uma extensão temporal no trabalho do professor de maneira que o tempo **no** trabalho e o tempo **fora do** trabalho passam a se confundir como tempo **de** trabalho. Isso se justificaria, segundo a autora, no fato do ir fisicamente para casa, mas o dia não termina porque as atribuições são muitas e as inovações tecnológicas (computadores, celulares, *e-mails,* etc.) possibilitam a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo do trabalho. Desse modo, as muitas atribuições assumidas pelos docentes universitários (diversas vezes, sob más condições de trabalho), têm levado ao adoecimento físico e emocional vários professores.

A sétima subcategoria, a intelectual, aponta as palavras que se relacionam a aspectos cognitivos da docência: *formação, conhecimento, estudo, atualização, formação continuada, ciência, domínio do conteúdo, capital cultural* etc.: “*domínio de conteúdo*: alunos precisam de alguém com base sólida para ajudá-los nas suas formações” (P83-E).

Reiteramos nossa concordância com Santos (1998), quando propõe que o professor precisa se constituir como um intelectual com visão abrangente e analítica. No entanto, chamamos a atenção para que o entendimento desse professor como intelectual não se reduza a uma competência puramente técnica. Segundo esse autor, o professor intelectual, além do conhecimento específico de sua área de formação profissional, precisa se constituir como sujeito político, ético, afetivo, comunicativo e sócio-histórico.

Nessa mesma direção, Leite (2003) defende a constituição do docente como intelectual público, ou seja, como protagonista do processo formativo e pedagógico, cujo trabalho enfatiza questões sociais, políticas e éticas, objetivando a emancipação humana.

Na oitava subcategoria, a social/política, estão as palavras que revelam, na perspectiva dos participantes, uma relação entre a docência universitária e a sociedade: *sociedade, cidadania, mudar a realidade, democracia, projeto de sociedade*, etc.: "a docência universitária tem o papel de transformar uma *sociedade*" (P84-S).

Essas palavras, evocadas pelos professores para a expressão docência universitária, parecem se confundir com o próprio papel da universidade. Conforme Santos (2011), e como já anunciamos no primeiro capítulo deste texto, apesar de as causas das crises da universidade serem variadas e muitas virem de longa data, elas hoje estão sendo reconfiguradas na lógica da globalização neoliberal. Contra isso, o autor sugere uma globalização alternativa (globalização contra-hegemônica):

> [...] as reformas nacionais da universidade pública devem refletir um projeto de país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados [...]. A reforma tem por objetivo central responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo um fim a história de exclusão dos grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo (SANTOS, 2011, p. 56).

Desse modo, compreendemos que o papel da universidade e de todos os sujeitos que a constitui – inclusive do exercício da docência universitária – seria o agir na, sobre e com a *sociedade*, a fim de garantir o exercício da *cidadania*, a *democracia*, e todas as outras questões que compõem a subcategoria social/política elencadas pelos participantes da pesquisa.

Voltando ao Quadro 9 e às palavras em destaque na cor azul, é possível perceber que os elementos da zona do núcleo central estão presentes nas subcategorias identitária, essencialista, atribuição profissional e intelectual. Chamou-nos a atenção o fato da ausência de elementos que constituem o sistema central nas subcategorias didático-pedagógica –

*didática, aprendizagem, metodologia, prática, ensino e aprendizagem, planejamento, prática pedagógica,* etc. – e relacional – *orientar, aluno, facilitador, troca de experiências, construção de conhecimento,* etc. –, uma vez que esses aparecem apenas na terceira e na quarta casa (Quadro 8). Assim, por estar a certa distância dos elementos do núcleo central, as palavras que compõem essas duas subcategorias indicam que são termos mais particularizados, ou seja, ligados às experiências mais individuais devido à heterogeneidade do grupo. Também podem indicar, especificamente quanto aos elementos da terceira casa, a possibilidade de existência de um núcleo central diferente, relativo a um subgrupo ou, ainda, simplesmente refere-se a uma complementação da primeira periferia.

Diante disso, podemos inferir que os aspectos didático-pedagógicos e relacionais são menos importantes na representação social de docência universitária compartilhada pelos docentes. Isso aponta para um indicativo de que a formação continuada didático-pedagógica ainda não se constitui como uma prática efetiva de experiência para muitos professores, bem como indica também que os aspectos que envolvem a interação com o aluno são secundarizados.

Nessa lógica, a docência universitária se fundamenta apenas na figura do professor, desvalorizando questões relativas aos estudantes, como a aprendizagem, por exemplo. A esse respeito, como já sinalizamos neste trabalho, Pimenta e Anastasiou (2010) defendem que a ação do ensinar se define na relação com o aprender.

Mediante tudo o que colocamos referente aos sistemas central e periférico da representação social de docência universitária, podemos perceber que ainda existem elementos que parecem se ancorar em uma compreensão baseada nos modelos jesuítico e napoleônico de docência, como, por exemplo, a ênfase apenas nos aspectos referentes ao ensino em detrimento da aprendizagem, e também do modelo humboldtiano, como, por exemplo, o valor da pesquisa para a profissão.

A análise do campo semântico da representação social de docência universitária também expressou a complexidade que envolve o ser e o estar na profissão docente no contexto da universidade. As 8 (oito) subcategorias que emergiram dos dados apontam para os vários sentidos e os significados que a docência universitária pode envolver.

Em síntese, concordamos com Almeida (2012, p. 69), quando afirma que a docência universitária “caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação”.

Por fim, o fato é que não se pode negar a existência de diferenças, de particularidades entre as representações sociais. Diante disso, procuramos identificar possíveis diferenças entre a representação social de docência universitária e as características dos participantes desta pesquisa por meio de análises de especificidades e análise fatorial de Correspondência (AFC), apresentadas a seguir.

6.2.3.1 Especificidades e análise fatorial de correspondência (AFC) da representação social de docência universitária

Como já dissemos, a análise textual do tipo especificidades e AFC permitem associar textos com variáveis, ou seja, possibilita a análise da produção textual em função de variáveis de caracterização de um grupo (CAMARGO; JUSTO, 2016). Assim, com a análise do tipo especificidades e AFC, é possível identificar se existem diferenças/particularidades entre os elementos que constituem uma determinada representação social em função de variáveis que distinguem em subgrupos um grupo maior. Por exemplo, os participantes desta pesquisa formam um grupo social específico, qual seja, professores universitários. No entanto, algumas características, aqui chamadas de variáveis, servem para distingui-los em subgrupos – como a área do conhecimento em que atuam, o tempo de docência, se experienciam ou não FCDP, etc. São essas variáveis (subgrupos) dentro de um grupo maior (professores universitários) que na análise de especificidades e na AFC, podem evidenciar os elementos de uma representação social que lhes são específicos – e que por vezes se opõem – entre os subgrupos.

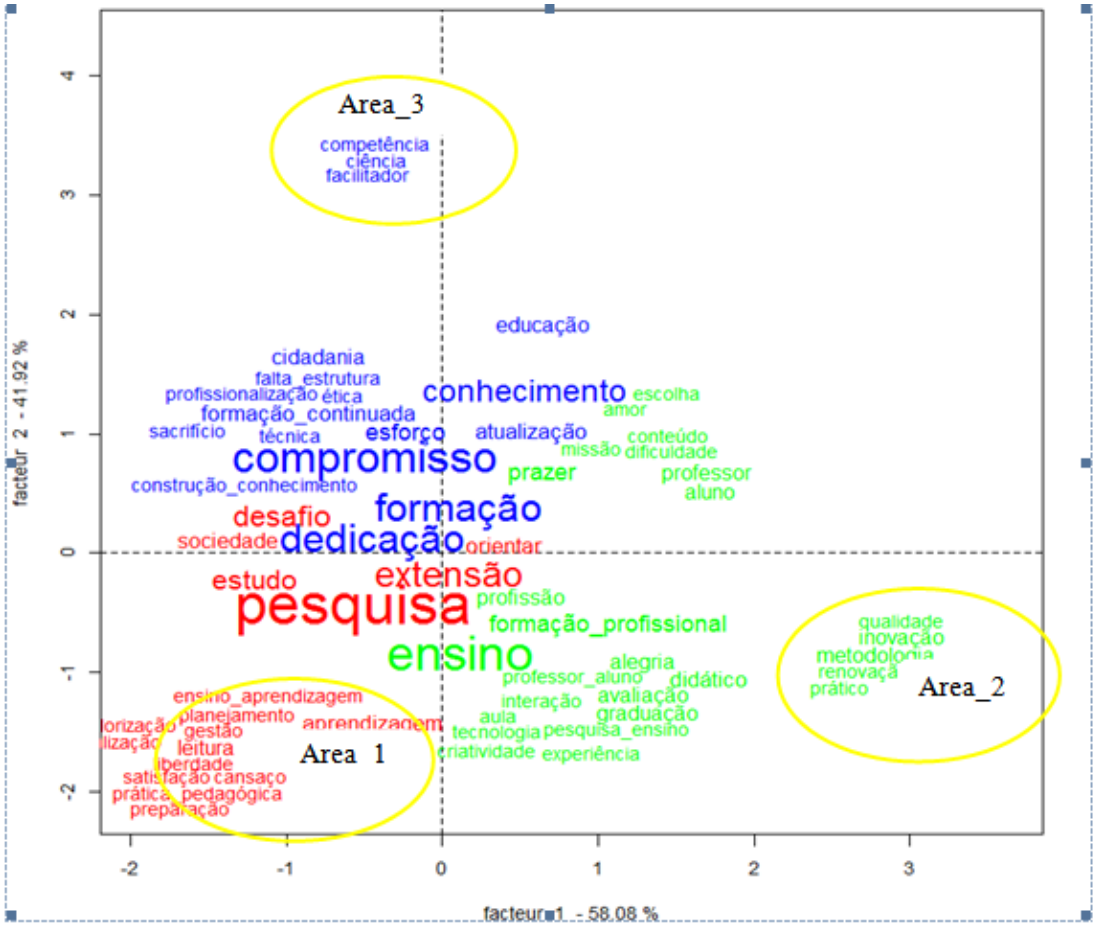
Destacamos que entre as palavras/expressões usadas pelo *software* para a análise de especificidades e AFC estão todas aquelas que também foram utilizadas na análise prototípica (ou seja, todas as que compõem os sistemas central e periférico da representação social de docência universitária), e, ainda, algumas outras palavras/expressões com frequência 2, visto que o IRAMUTEQ não permite a escolha das palavras (ou seja, só aquelas usadas pela análise prototípica), permite apenas a escolha da frequência. Reiteramos que, nessa análise, a frequência usada foi a de número 02 (dois) para coincidir com a da análise prototípica.

Outra questão que precisa ser esclarecida quanto ao uso desse tipo de análise é que o IRAMUTEQ só comporta a análise por variável que tenha no mínimo três modalidades (por exemplo, area_1, area_2 e area_3). Por isso, as variáveis sexo e NUFOPE não puderam ser acrescentadas nesse tipo de análise, pois só possuem duas modalidades (sexo_1 e sexo_2; NUFOPE_1 e NUFOPE_2).

Após aplicar 4 (quatro) vezes o banco de dados digitado em forma de texto no *software* – uma para cada variável (tempo de docência; área do conhecimento, FCDP; faixa etária) –, a análise de especificidade e AFC apresentou diferenças em relação às variáveis área de conhecimento (codificada como 1 para humanas, 2 para exatas e 3 para saúde) e FCDP (codificada como 1 para experiencia formação continuada didático-pedagógica, 2 para não experiencia e 3 para experiencia esporadicamente).

Adiante, apresentamos os planos fatoriais das palavras/expressões associadas ao termo indutor docência universitária, primeiro da variável área de conhecimento (Figura 12) e depois da variável FCDP (Figura 13).

Figura 12 – Plano fatorial das palavras/expressões associadas à expressão docência universitária a partir da variável área de conhecimento[43]




Fonte: Elaborado pela autora, gerada pelo *software* IRAMUTEQ.

[43] Ver apêndice E – Palavras/expressões que compõem a representação social de docência universitária divididas por especificidades (variável área de conhecimento).

O resultado da análise de especificidades e AFC gerado pelo *software* IRAMUTEQ permitiu identificar diferenças ligadas à representação social de docência universitária. Mas nota-se que as palavras/expressões que compõem o núcleo central da representação social de docência universitária são comuns a todas as áreas de conhecimento. As diferenças identificadas referem-se apenas aos elementos que compõem o sistema periférico, por isso, podemos dizer que são características ligadas mais às singularidades dos professores. Logo, as palavras *compromisso, ensino, dedicação, formação, trabalho, conhecimento, responsabilidade, vocação* e *formação profissional,* constituintes no núcleo central e que, por isso, possuem as funções de dar sentido, organizar e estabilizar a representação social de docência universitária, são comuns ao grupo de professores universitários. Diante disso, podemos inferir que os elementos comuns dizem respeito à identidade coletiva do grupo, enquanto os elementos mais particularizados dizem respeito à identidade pessoal.

O plano fatorial revelou que da área_1 (humanas) se aproximam as palavras/expressões *aprendizagem, ensino e aprendizagem, planejamento, gestão, leitura, liberdade, cansaço, satisfação* e *prática pedagógica*. Dessas palavras, as que compõem a representação social de docência universitária apontada pela análise prototípica estão os termos *aprendizagem, ensino e aprendizagem, planejamento, leitura* e *prática-pedagógica*: "[...] A docência está intimamente ligada ao *ensino*, é o ensinar articulado com a questão da *aprendizagem* [...]" (P59-H). Ou seja, termos que dizem respeito majoritariamente à dimensão didático-pedagógica da docência universitária (ver Quadro 09).

Os elementos didático-pedagógicos trazidos por esse subgrupo sugerem um entendimento de que o exercício da docência universitária demanda do professor, além do domínio do conhecimento de sua área de formação profissional, a (re)contextualização por meio dos saberes didáticos e pedagógicos.

Dentre os termos evocados, destacamos que *aprendizagem* e *ensino e aprendizagem* revelam um interesse de um subgrupo de professores com a questão do aprendizado do estudante, apontando para a superação do distanciamento entre os processos de ensino e de aprendizagem, ainda muito presente nos discursos dos professores. Isso condiz com o que Almeida (2012) afirma sobre o professor universitário ser responsável também pelo processo de aprendizagem do estudante no momento em que ingressa em sala de aula.

Para a área_2 (exatas), o plano fatorial destacou as palavras *qualidade, inovação, metodologia, renovação* e *prático*. Dentre essas, os termos *metodologia* e *inovação* foram apontados pela análise prototípica como constituintes da representação social de docência universitária: "Uma boa *metodologia* é essencial para transmissão do conteúdo [...]" (P51-E).

Entendemos que elementos como *metodologia* e *inovação* são importantes ao exercício da docência. Conforme Duarte (2012) diz, a aula precisa contemplar uma metodologia variada, assentada no diálogo, na interdisciplinaridade e no debate, pois além do conteúdo disciplinar, o docente precisa ensinar o gosto pelo conhecimento, pelo pensar, pelo senso de justiça, pela ética e pela estética.

No entanto, no contexto desta pesquisa, inferimos que essas palavras podem indicar uma compreensão mais técnica da docência, visto que o termo *metodologia* corriqueiramente tem sido reduzido a uma questão técnica e a um requisito para transmissão do conhecimento e *inovação* da prática docente.

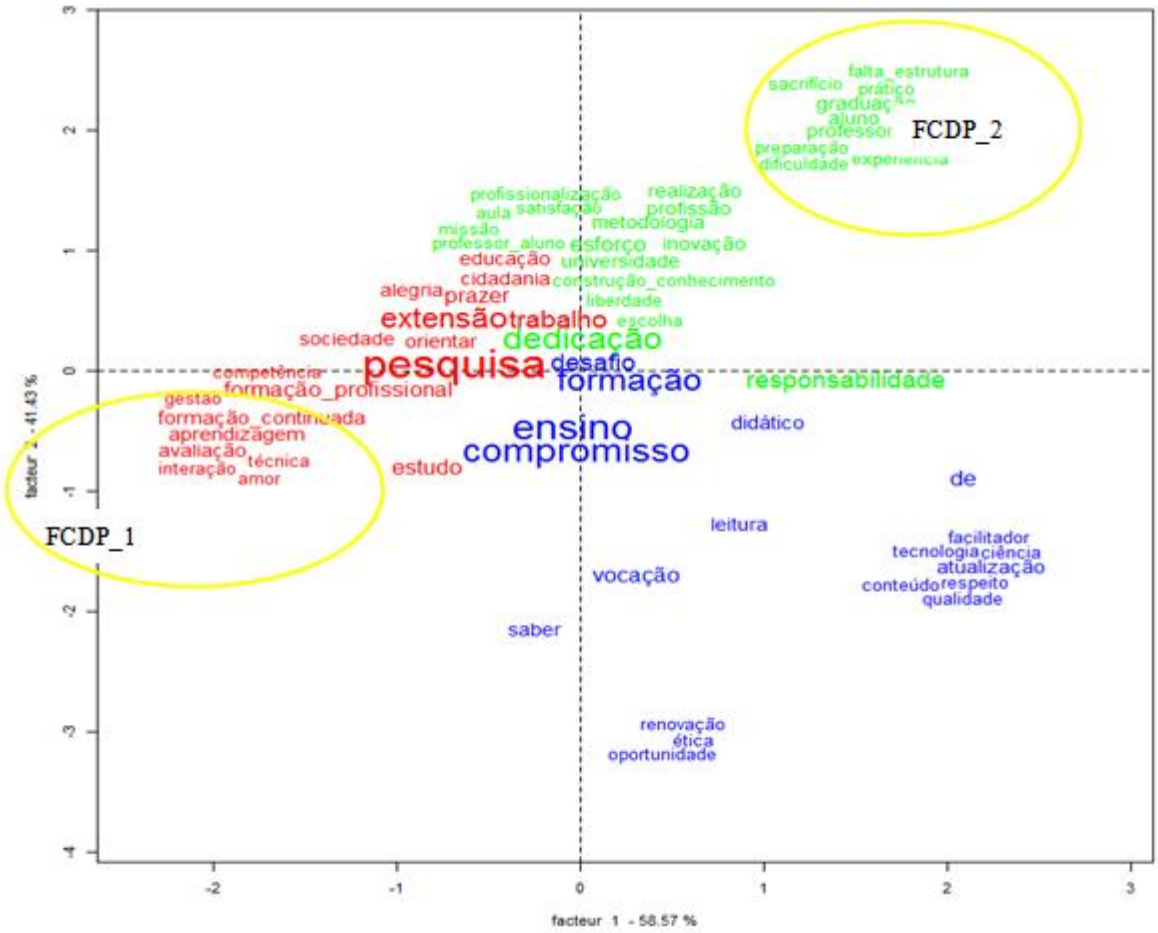
Por fim, para a área_3 (saúde) o plano fatorial apontou as palavras *facilitador*, *competência* e *ciência*. Essas palavras se aproximam de uma compreensão de docência universitária como aquela que lida com conhecimento científico, que faz *ciência*, como mostrou a análise da questão do questionário ser professor universitário, e, para isso, o professor precisaria ter *competência* em sua área específica. Já o termo *facilitador* revela o papel do professor nesse processo de ter a *competência* e de fazer a *ciência*, que seria o de *facilitar* para os estudantes a compreensão dessa última: "*Facilitador*, porque é uma forma de transmitir conhecimentos científicos" (P6-S).

Embora esse subgrupo utilize o termo *facilitador*, a resposta do professor evidencia um entendimento ainda do professor como aquele que possui um saber e transmite ao estudante. Nesse sentido, caberia ao docente ter competência científica, ou seja, domínio do conhecimento científico.

O plano fatorial que surgiu a partir da variável área do conhecimento sugere uma certa oposição entre a área_1 de conhecimento e as área_2 e área_3. Enquanto na primeira aparecem elementos com ênfase nos saberes didáticos e pedagógicos, indicando um entendimento, por parte de um subgrupo, da docência enquanto uma atividade interativa e que se dá na relação com o outro (*ensino e aprendizagem*), nas área_2 e área_3 os elementos em destaque referem-se à figura do professor, mesmo quando é citado o termo facilitador, pois o objetivo ainda seria a simples transmissão.

Referente à variável FCDP, o *software* apresentou o plano fatorial a seguir, conforme a Figura 13.

Figura 13 – Plano fatorial das palavras/expressões associadas à expressão docência universitária a partir da variável FCDP[44]




Fonte: Elaborado pela autora, gerada pelo *software* IRAM

Mais uma vez, a análise de especificidades e AFC identificaram que as palavras que constituem o núcleo central da representação social de docência universitária são comuns aos subgrupos FCDP_1, FCDP_2 e FCDP_3, apontando diferenças apenas em elementos periféricos referentes ao subgrupo que afirmou experienciar formação continuada didático-pedagógica (FCDP_1) e ao que afirmou não experienciar formação continuada didático-pedagógica (FCDP_2).

Para os professores que experienciam FCDP, o plano fatorial destacou as palavras, *aprendizagem, interação, avaliação, formação continuada, amor, técnica* e *gestão.* Dessas palavras, *formação continuada, amor* e *aprendizagem* constituem a representação social de docência universitária (Quadro 8): "Acredito que a docência na universidade tem como

[44] Ver apêndice F – Palavras/expressões que compõem a representação social de docência universitária divididas por especificidades (variável FCDP).

principais pressupostos contribuir para *aprendizagem* com vistas a auxiliar a população extra-campus" (P30-S).

Já os professores que não experienciam FCDP, o plano fatorial destacou os termos *falta de estrutura, sacrifício, aluno, graduação, prático, professor, preparação, experiência* e *dificuldade*. Entre esses termos, os que compõem a representação social de docência universitária são *falta de estrutura, dificuldade, professor, aluno, prática* e *graduação*: "O professor no âmbito universitário público não é adequadamente acolhido e nem preparado para enfrentar os desafios da *falta de estrutura* e apoio acadêmico [...]" (P12-S).

A análise do plano nos permitiu identificar certa oposição entre esses dois subgrupos quanto aos aspectos positivos e negativos da docência universitária. Enquanto o primeiro destaca apenas elementos positivos da docência, o segundo apresenta elementos negativos: *falta de estrutura, sacrifício* e *dificuldade*.

É possível identificar também nos discursos dos professores que experienciam a FCDP a presença de elementos que dizem respeito à dimensão didático-pedagógica (*avaliação; aprendizagem*), apontando para um interesse em questões referentes à relação (*interação*) entre professor e aluno. Entendemos que esse discurso é consequência da prática de experiência de FCDP que os professores afirmaram ter, seja pela presença em cursos do NUFOPE ou outras formas de formação pedagógica, como a participação em eventos e leituras desta área.

É possível identificar também a presença da palavra *técnica* no subgrupo FCDP_1, que nos leva a acreditar que ainda é comum, entre uma parcela dos professores que afirmam experienciar essa formação, o entendimento da FCDP como espaço de aprendizagem de técnicas de ensino. No entanto, essa questão só será aprofundada quando discutirmos a representação social de FCDP, uma vez que a palavra técnica aparece com frequência nos discursos dos professores.

Por conseguinte, a análise de especificidades e AFC permitiram uma melhor compreensão dos elementos que constituem o sistema periférico da representação social de docência universitária. Essas análises evidenciaram os elementos mais particularizados, que acreditamos compor à(s) identidade(s) pessoal(ais) dos participantes do estudo.

Seguindo a mesma lógica da expressão docência universitária, adiante analisamos o conteúdo e a estrutura da representação social de formação continuada, iniciando pela análise prototípica, depois pelo campo semântico e finalizando com a análise de especificidades e AFC.

### 6.2.4 Conteúdo e estrutura da representação social de formação continuada

Para o termo indutor formação continuada, os docentes participantes da pesquisa evocaram 406 palavras/expressões, sendo 205 palavras/expressões diferentes. Para a análise prototípica, utilizamos mais uma vez a frequência indicada pelo IRAMUTEQ (frequência 2). De um total de 205 palavras/expressões diferentes evocadas pelos professores para o termo indutor formação continuada, 40 foram usadas pelo *software* para gerar o resultado apresentado no Quadro 10.

Quadro 10 – Resultado da análise prototípica da expressão indutora "formação continuada" gerada pelo IRAMUTEQ

| **< = 1.44 Rangs > 1.44** | | |
|---|---|---|
| **< 5.55 Fréquences > = 5.55** | **Zone du noyau** | **Première périphérie** |
| | Aperfeiçoamento – 19 (1.4)<br>Aprendizagem – 17 (1.4)<br>Necessária – 15 (1.2)<br>Capacitação – 15 (1.3)<br>Compromisso – 8 (1.0)<br>Estudo – 8 (1.3)<br>Reciclagem – 7 (1.0)<br>Pesquisa – 7 (1.0)<br>Continuidade – 6 (1.0) | Atualização – 22 (1.5)<br>Conhecimentos – 7 (1.5)<br>Cursos – 7 (1.5)<br>Dedicação – 6 (2.0) |
| | **Elements contrastés** | **Seconde périphérie** |
| | Processo – 4 (1.0)<br>Inovação – 3 (1.0)<br>Motivação – 2 (1.0)<br>Progressão profissional – 2 (1.0)<br>Formação – 2 (1.0)<br>Esforço – 2 (1.0)<br>Transformação – 2 (1.0)<br>Qualificação profissional – 2 (1.0) | Troca de experiências – 5 (2.0)<br>Evolução – 5 (1.5)<br>Renovação – 5 (2.0)<br>Especialização – 4 (2.0)<br>Crescimento – 4 (2.0)<br>Responsabilidade – 4 (1.7)<br>Desafio – 4 (1.5)<br>Estímulo – 3 (1.5)<br>Persistência – 3 (2.0)<br>Reflexão – 3 (2.0)<br>Novos conhecimentos – 3 (2.0)<br>Amadurecimento – 2 (1.5)<br>Tempo – 2 (2.0)<br>Aprofundamento – 2<br>Mercado – 2 (2.0)<br>Didática – 2 (1.5)<br>Colaboração – 2 (2.0)<br>Investimento – 2 (2.0)<br>Saberes – 2 (2.0) |

Fonte: Elaborado pela autora, gerada a partir do resultado da análise prototípica do *software* IRAMUTEQ.

O resultado da análise prototípica apontou 09 (nove) elementos que possivelmente constituem o conteúdo do núcleo central da representação social de formação continuada: *aperfeiçoamento, aprendizagem, necessária, capacitação, compromisso, estudo, reciclagem, pesquisa* e *continuidade*.

No **1º quadrante** (*zone du* noyau), os termos *aperfeiçoamento, necessária, capacitação, estudo, reciclagem, pesquisa* e *continuidade* parecem exemplificar o que é a formação continuada, descrevendo elementos que **definem/caracterizam** essa formação:

> É *continuidade*. O ser deve buscar sempre a *continuidade* de aprendizado, buscando com isso o *aperfeiçoamento* do conhecimento para empregá-lo para si e para os que o cerca (P4-S).
>
> A formação continuada é extremamente *necessária*, pois permite um aprofundamento (P16-H).
>
> A formação continuada é uma importante ferramenta para aplicação de conhecimentos e *reciclagem* das práticas [...] (P40-E).

Essas justificativas dadas pelos professores para a escolha das palavras que definem/caracterizam a formação continuada nos levaram a perceber que eles atribuem dois sentidos a essa formação: um sentido que se refere a momentos específicos e pontuais de formação (*aperfeiçoamento, capacitação* e *reciclagem*): "A formação continuada são *cursos* de *aperfeiçoamento* [...]*"* (P47-E); "A formação continuada é uma *reciclagem* que nos mantém atentas ao novo e à aplicabilidade dos clássicos ao novo [...]" (P72-H); e outro sentido que se refere à formação continuada como processo formativo que precisa acontecer durante toda a trajetória do profissional (*estudo, continuidade, necessária* e *pesquisa*): "A formação, enquanto *processo contínuo*, [...] processo de encontro com os *estudos*, leituras e pesquisas [...] (P34-H).

No primeiro caso (formação como ações pontuais), autores como Christov (2002), Aguiar (2004), Resende e Fortes (2005), Mendes Sobrinho (2006) e Freitas (2007) ressaltam que é comum denominar ou reduzir a formação continuada a momentos, a cursos e a modelos formativos como *reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação,* etc. Contrário a isso, na visão desses autores, a formação continuada precisa ser entendida como um processo contínuo que se estende para além de cursos específicos e que envolve tanto uma dimensão coletiva quanto individual, articulando teoria e prática. Essa lógica defendida pelos autores (formação como processo contínuo) seria um segundo sentido trazido pelos professores (*estudo, continuidade, necessária* e *pesquisa),* que diferentemente do anterior, indica a compreensão da formação continuada como ação sistemática, complexa e multideterminada que se materializa em múltiplos espaços e atividades, não se restringindo a momentos pontuais de cursos, por exemplo (PLACCO; SILVA, 2002; PÉREZ, 2007).

Para entender a coexistência desses dois sentidos atribuídos à formação continuada, voltamos ao que Aguiar (2004) afirmou sobre o desenvolvimento de termos como

*capacitação, aperfeiçoamento* e *reciclagem* no contexto brasileiro. Segundo a autora, foi a partir do golpe militar de 1964 que essas nomenclaturas passaram a compor a literatura sobre questões relativas à formação profissional. Na época, palavras como *capacitação* e *reciclagem* davam a ideia de preparação do profissional para adquirir habilidades e atitudes que maximizassem sua competência individual, por meio de momentos pontuais de formação, sem haver uma preocupação com a sistematicidade ou a continuidade do processo formativo.

Anos mais tarde, na década de 1990, o debate sobre formação continuada, enquanto processo que se dá ao longo de toda a trajetória profissional, ganhou força no Brasil. Como consequência, passou-se a utilizar o termo formação continuada (ou formação permanente, ou educação continuada) para designar a formação profissional como uma constante, um processo, uma continuidade, contrapondo-se à lógica da capacitação ou reciclagem, por exemplo.

No entanto, essa nova perspectiva de se pensar a formação profissional não extinguiu do discurso circulante o uso recorrente e restrito de expressões como capacitação, aperfeiçoamento e reciclagem, seja por meio de uma literatura que ainda utiliza esses termos, seja por meio de ações institucionais que oferecem cursos pontuais de capacitação, por exemplo.

Por isso, ao observar os elementos que constituem o núcleo central da representação social de formação continuada, podemos perceber que há uma junção dos dois sentidos (restrito – desenvolvido no Brasil da década de 1960 – e o amplo – que ganhou força nos anos 1990). Ou seja, o entendimento da formação profissional continuada como processo e contínua não significou um abandono da nomenclatura e nem mesmo das práticas antes utilizadas (*reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento*).

Já o termo *aprendizagem,* provavelmente presente no núcleo central da representação social de formação continuada, parece se referir à **consequência** dessa formação para o indivíduo:

> *Aprendizagem* consiste no objetivo final da formação [...] (P60-E).
>
> A formação continuada gera *aprendizagem* e amadurecimento [...] (P75-H).

O elemento aprendizagem, associado à formação continuada, evidencia que os professores universitários compreendem a incompletude de sua formação profissional e do próprio ser humano. Por isso, destacam a necessidade de investimento nessa formação na intenção de permanecer aprendendo.

No entanto, chamamos a atenção para a questão da aprendizagem ser entendida como um produto final ou objetivo final da formação continuada. Essa lógica pode reduzir a formação a ações pontuais – uma capacitação, um treinamento. Ainda assim, nesses momentos pontuais não podemos garantir que a aprendizagem aconteça como um produto final. Contrário a isso, entendemos formação continuada a partir do sentido de "horizonte formativo, através do qual a aprendizagem se torna dinâmica constitutiva pela vida afora" (DEMO, 2006, p. 34), ou seja, podendo acontecer em múltiplos espaços, tempos e atividades.

Por fim, o elemento *compromisso*, que possivelmente pertence ao núcleo central da representação social de formação continuada, remete à ideia de **característica identitária** do profissional em formação:

> O professor que se preocupa e é *comprometido* com o seu trabalho busca constantemente ser atualizado [...] (P5-S).
>
> A formação continuada faz parte do *compromisso* assumido pelo docente em sempre levar o que a de melhor em termos de prática para a sala de aula (P9-S).
>
> A formação continuada permite que o docente possa atualizar o seu *compromisso* com a função docente [...] (P44-H).
>
> *Compromisso*: o profissional que busca uma formação continuada mostra o seu *comprometimento* [...] (P84-S).

O sentido do termo compromisso trazido pelos professores em suas respostas nos lembra o que Nóvoa (1992) diz sobre a formação continuada ser um investimento que exige um compromisso pessoal do profissional, ou seja, é preciso querer formar-se. Afora isso, no contexto de nossa pesquisa, os participantes têm a universidade como *lócus* de trabalho, e assim sendo, compreendemos que a instituição também precisa assumir o compromisso de investir em políticas que objetivem a formação de seus professores.

É importante destacar que o compromisso, nas respostas dos professores, parece se constituir em um atributo *a priori* para o indivíduo que experiencia formação continuada. É possível perceber também que a característica identitária do ser comprometido está relacionada ao exercício da docência universitária. As justificativas dos professores evidenciam um compromisso com a docência que os levam a um compromisso com a formação continuada. Esse fato pode ser um indicativo de a representação social de docência universitária ser responsável pela organização da representação social de formação continuada.

Ainda sobre os elementos que compõem o núcleo central da representação social de formação continuada, notamos que os participantes da pesquisa destacaram majoritariamente elementos funcionais, ou seja, relacionados à prática da formação continuada – *aperfeiçoamento, aprendizagem, capacitação, estudo, reciclagem, pesquisa, continuidade*. Isso sugere uma relação pragmática dos professores com o objeto de representação social "formação continuada", revelando a inscrição desse objeto nas práticas sociais (condutas) dos docentes universitários (ABRIC, 1998a).

Diante disso, podemos inferir que a formação continuada é algo de interesse dos professores universitários e que, possivelmente, faz parte da vida profissional desse grupo, como indicam suas respostas:

> A formação continuada é fundamental para manter níveis de qualidade nas práticas profissionais [...] (P12-S).
>
> A docência universitária, como outras profissões, requer atualização constante, busca de novos conhecimentos e aprendizagens. Os conhecimentos são praticamente infinitos. Você não pode parar em um determinado ponto e achar que se encontra pronta e acabada [...] (P14-H).
>
> Através da formação continuada, o pesquisador tem a oportunidade de amadurecer seus conhecimentos e métodos de trabalho, bem como se integrar a sua comunidade científica de maneira mais ampla e profunda (P51-E).

É possível ainda perceber que o grupo de professores compreende a formação continuada tanto voltada para as questões ligadas à docência universitária especificamente, quanto para uma formação em sua área de conhecimento específico. No entanto, é necessário destacar que quando se referiram à formação continuada voltada para questões ligadas à docência, os professores apontaram elementos mais gerais como "[...] aperfeiçoamento do trabalho do professor" (P15-H), "[...] um modo do professor se reinventar" (P34-H). Isso justifica a importância da terceira expressão indutora do teste de associação livre de palavras – formação continuada didático-pedagógica –, visto que possibilitará compreender e aprofundar o sentido dessa formação voltada para os saberes pedagógicos que os docentes citaram quando se referiram à formação continuada.

Quanto ao **2º quadrante** (*première périphéria*), a análise prototípica apontou as palavras *atualização, conhecimentos, cursos* e *dedicação*: "A formação continuada exige *dedicação*. Devemos forçar a *dedicação*, pois mediante inúmeras atividades, muitas vezes desistimos" [...] (P28-E); "[...] Os *cursos* de aperfeiçoamento permitem a aquisição de novos *conhecimentos*" (P47-E).

Reafirmamos que as palavras desse quadrante, segundo Abric (1994a; 1998a), estão próximas ao núcleo central e, por isso, possuem um importante papel na concretização da significação da representação social. Logo, os elementos evocados pelos professores presentes na primeira periferia parecem descrever o que ou em que se concretiza no cotidiano à formação continuada: pela *atualização*, nos *conhecimentos*, nos *cursos* e na *dedicação*.

No **3º quadrante** (*elements contrastés*), a análise prototípica evidenciou as palavras *processo, inovação, motivação, progressão profissional, formação, esforço, transformação* e *qualificação profissional*: "A formação continuada permite um *processo* contínuo de *transformação* [...]" (P56-S); "Para a formação continuada precisamos de *motivação* [...]" (P45-E).

Segundo Abric (1994a; 1998a), os elementos periféricos presentes nesse quadrante podem constituir um núcleo central de um subgrupo, pois embora tenham pouca frequência, são considerados como muito importantes. Os elementos que constituem esse quadrante, bem como as justificativas dos professores, parecem complementar o sentido de formação como algo contínuo: a *formação*, enquanto *processo*, necessita de *motivação* e *esforço* por parte do profissional, para que haja *inovação, transformação, progressão* e *qualificação profissional*.

Por fim, no **4º quadrante** (*seconde périphérie*), o *software* destacou as palavras *troca de experiências, evolução, renovação, especialização, crescimento, responsabilidade, desafio, estimulo, persistência, reflexão, novos conhecimentos, amadurecimento, tempo, aprofundamento, mercado, didática, colaboração, investimento* e *saberes*: "A formação continuada [...] é ao mesmo tempo *troca de experiências* [...]" (P34-H).

Nesta periferia, estão os elementos mais distantes do núcleo e que buscam justificar ou ilustrar a concretização da significação da representação social (ABRIC, 1994a; 1998a), no caso em questão, da representação social de formação continuada. Ou seja, no entendimento dos professores participantes do estudo, a formação continuada pode ser ilustrada ou justificada pela *troca de experiências, renovação, especialização, crescimento, reflexão*, etc.

Da mesma maneira que procedemos em relação à expressão docência universitária, apresentamos a análise do campo semântico da representação social de formação continuada. No Quadro 11, estão todas as palavras/expressões associadas pelos professores e que foram organizadas segundo a análise temática proposta por Bardin (2002). Assim como na expressão anterior, além de indicadas as unidades de registro (palavras/expressões) que compõem cada subcategoria, estão destacadas em azul as palavras que constituem a zona do núcleo central; em vermelho, as palavras que constituem o sistema periférico; e em preto, as palavras que,

junto com as dos sistemas central e periférico, compõem o campo semântico da representação social de formação continuada.

Relembramos que as subcategorias presentes no Quadro 11 surgiram das palavras/expressões evocadas pelos professores e das justificativas para a escolha das palavras principais.

Quadro 11 – Categorização de todas as palavras associadas à formação continuada [45]

| **FORMAÇÃO CONTINUADA (FC)** | | |
|---|---|---|
| **DEFINIÇÕES DA FC** | **CONSEQUÊNCIAS DA FC** | **CARACTERÍS-TICAS IDENTITÁRIAS PARA A FC** |
| Atualização (22); aperfeiçoamento (19); necessária (15); capacitação (15); estudo (8); reciclagem (7); cursos (7); pesquisa (7); continuidade (6); processo (4); especialização (4); desafio (4); extensão (3); ensino (3); leitura (2); importante (2); congressos (2); formação (2); mercado (2); treinamento (2); novas tecnologias (2); saberes (2); tempo (2); colaboração (2); professor (2); professor e aluno; realidade; revisitar conceitos e práticas; vontade de superar; seguimento; interação; aplicação; doutorado; empresas; sociedade; estratégia; demanda; estudo individual; exploração de outras áreas; projeto de férias; educação; aula; ritmo de trabalho; trabalho; análise; descaso; prática; essencial; teoria; complementariedade; falha; mestrado; pós-doutorado; atualidade; formato simples; sala; dúvidas; obrigatória; livre docência; necessidade profissional; insuficiente; resistência; angustiante; instrução; participação em eventos; transparência; grupo de pesquisa e extensão; modelo; fragmentada; acompanhamento; dia a dia; mídias digitais; lacunas; permanência; duração; hospital; ajuda; revisas conceitos; atuação prática; diálogo; coisa pra inglês ver; adequação; intercâmbio; permanente; vocação; congresso; liberdade de escolha; graduação; teoria e prática; titulação; cuidado de si; revisão; infraestrutura; utopia; direito; conhecimento específico; orientação; socialização; inquietação; avançar; prática docente; desenvolvimento; qualificação; desejo; exigência do trabalho; contatos; descontinuidade; retorno; obrigação; qualidade; exigência moderna; iniciativa própria; licença para estudo; personalização; pós-graduação; formação inicial; experiências; papel da instituição; falta de estímulo; excelência; releitura; competitividade. | Aprendizagem (17); conhecimentos (7); troca de experiências (5); evolução (5); renovação (5); crescimento (4); inovação (3); melhoria (3); reflexão (3); novos conhecimentos (3); mudança (2); amadurecimento (2); progressão profissional (2); construção de identidade (2); aprofundamento (2); didática (2); técnicas (2); transformação (2); qualificação profissional (2); ampliação de horizontes (2); novos saberes (2); prolonga a vida útil; alegria; novas práticas; reforma; qualidade do profissional; construção de conhecimentos; formação do profissional; abre as portas; dividir os conhecimentos; reconstrução dos conhecimentos; contribuição prática; desenvolvimento profissional; engrandecimento; compreensão; ampliação de conhecimento; compartilhamento; oxigenação; interdisciplinaridade; renovadora da prática; incorporar o novo; mudança de nível; melhor desempenho; não estagnar; saber; integração; melhorar; retorno à fonte; satisfação pessoal; expandir; qualidade do ensino; autoconhecimento; frescor; exercício pleno; autoavaliação; reflexão da prática; atitudes diferenciadas; avanço; desenvolvimento pessoal e coletivo; novos contatos. | Compromisso (8); dedicação (6); responsabilidade (4); estímulo (3); persistência (3); motivação (2); esforço (2); investimento (2); honestidade (2); expectativa; competência; mente aberta; ser profissional; entusiasmo; adaptação; desprendimento; disposição; deslocação; respeito às diferenças; ética profissional; intempestividade; humildade; resiliência. |
| 122 palavras diferentes de um total de 243 | 60 palavras diferentes de um total de 116 | 23 palavras diferentes de um total de 47 |
| **Total de palavras diferentes evocadas pelos professores:** 205 / **Total geral de palavras evocadas pelos professores:** 406 | | |

Fonte: Elaborado pela autora.

[45] Legenda: palavras em azul (núcleo central); palavras em vermelho (sistema periférico); palavras em preto (campo semântico da representação social de formação continuada).

Como observado no Quadro 11, as subcategorias se classificam em: definições da formação continuada, consequências da formação continuada e características identitárias para a formação continuada.

Na subcategoria intitulada de *definições da formação continuada*, percebemos a presença de palavras e de expressões que apontam tanto para um sentido mais restrito da formação (*atualização, aperfeiçoamento, capacitação, reciclagem, especialização, treinamento*, etc.), quanto para um sentido mais amplo (*estudo, pesquisa, continuidade, processo, ensino, leitura, dia a dia, professor e aluno*, etc). Nessa subcategoria, também estão presentes termos que qualificam a formação continuada, ou seja, atribuem uma qualidade, que ora aparece como positiva (*importante, vontade de superar, essencial, necessidade profissional*, etc.), ora como negativa (*descaso, falha, formato simples, insuficiente, resistência, angustiante, fragmentada, lacunas, coisas para inglês ver*, etc.). Há, ainda, palavras e expressões que dizem do lugar físico para essa formação (*empresas, hospital, sala, congressos, cursos, participação em eventos*, etc):

> Quando leio essa expressão vem à minha mente uma continuação bem *fragmentada*, ou seja, sem a concretude da continuidade a partir das demandas do trabalho e direcionada ao trabalho (P8-S).

> Todos aqueles que vivem formação continuada fazem por terem consciência de serem inconclusos e que ao longo da vida [...] sabem que precisam constantemente estar vivendo *processos* individuais e coletivos de construção e reconstrução de conhecimento, tanto científico quando ligados às nossas subjetividades (P21-H).

> Trabalhei muitos anos como enfermeira assistencialista em *hospitais*. Trabalhávamos muito com um setor de educação continuada em serviço (P35-S).

> Acredito ser importante o docente se submeter a *capacitações* ao longo de sua carreira (P65-H).

Os elementos que constituem a subcategoria definições da formação continuada, bem como as justificativas dos professores, revelam diferentes aspectos e entendimentos sobre essa formação: que pode ser compreendida como prática que se dá em diversos espaços e tempos, como também ser compreendida como um momento pontual (um *treinamento*, uma *reciclagem*); que pode se materializar em múltiplas atividades (*pesquisa, aula*, etc.); que pode, devido às experiências formativas dos indivíduos, suscitar qualidades que estimulem (*essencial, importante*, etc.) ou desestimulem (*coisas pra inglês ver, fragmentada*, etc.) o investimento em experiências de formação continuada.

Todas essas questões levantadas pelos professores nos dizem da complexidade de definir formação continuada. Durante nossas leituras, percebemos que não há consenso nem

mesmo entre os autores. Isso ocorre porque, segundo Silva (2000), a formação assumiu contornos muito variados: educação permanente, formação ao longo da vida, treino, capacitação, etc. Diante disso, chamamos a atenção, e já o fizemos em outros momentos ao longo deste texto, para não haver reducionismos da complexidade da formação a episódios pontuais, como treinamentos e reciclagens, visto que ela pode acontecer em múltiplas atividades e espaços.

Nesse sentindo, concordamos com Esteves e Rodrigues (1993) quando, desde a década de 1990, ressalta para um entendimento da formação continuada como aquela que precisa ter seu lugar ao longo da carreira profissional, iniciando-se após a aquisição da certificação profissional inicial. Em outras palavras, ser definida, compreendida e praticada enquanto processo contínuo.

Na subcategoria denominada *consequências da formação continuada* encontram-se as palavras e expressões que sugerem os efeitos e resultados dessa formação para o profissional e/ou para a sua prática (*aprendizagem, conhecimentos, troca de experiências, evolução, renovação, crescimento, novas práticas,* etc):

> Por meio da formação continuada ocorre *renovação* das ideias [...] (P81-H).

> [...] quem busca uma formação continuada está empenhado em *evoluir* como profissional (P84-S).

É importante destacar que, na visão dos professores, as consequências da formação continuada são sempre positivas e benéficas à atividade profissional. Isso justificaria o interesse dos professores para com a formação continuada.

Segundo Almeida (2012), a formação continuada é essencial ao desenvolvimento profissional. Suas consequências não só são no âmbito dos saberes, mas também para a reconfiguração da própria profissão. A autora ainda acrescenta que a formação continuada constitui-se uma maneira de democratizar o acesso aos avanços ocorridos no campo de atuação, fortalecendo o profissional como sujeito capaz de discutir, analisar e reconfigurar sua própria prática.

Por fim, na subcategoria intitulada de *características identitárias* estão as palavras que dizem de um perfil que o profissional precisaria ter para estar em formação continuada (*compromisso, dedicação, responsabilidade, estímulo, esforço,* etc.):

> [...] um *esforço,* devido ao acúmulo de atividades termina por comprometer ou a formação ou as atividades que desempenhamos (P43-H).

> [...] a *responsabilidade* do docente com a sua formação continuada está em consonância com o *compromisso* de formar pessoas (P55-H).

Os elementos trazidos pelos participantes nessa subcategoria sugerem um perfil *a priori* para o profissional experienciar formação continuada. Esses elementos também ratificam nossa compreensão de que essa formação não existe sem o querer formar-se (*compromisso, dedicação, responsabilidade,* etc.), ou seja, a ação formativa precisa tomar como ponto de partida a vontade e interesse do indivíduo, mesmo em circunstâncias em que a formação continuada seja colocada como uma atividade obrigatória.

Em resumo, a análise do campo semântico da representação social de formação continuada mostrou que o seu conteúdo constitui-se de elementos que definem a formação continuada, elementos que dizem das consequências dessa formação para o indivíduo e elementos que prescrevem um perfil identitário para os profissionais que a experienciam. Dizendo de outra maneira, os sentidos e os significados que envolvem a representação social de formação continuada se constituem a partir do tripé: definição, consequência e perfil identitário.

Voltando ainda para o Quadro 11, nota-se que os elementos que compõem o núcleo central (em azul) concentram-se com maior destaque na subcategoria *definições da formação continuada*. Podemos deduzir, a partir disso, que o núcleo central é formado essencialmente por elementos que buscam definir e dar sentido (restrito e/ou amplo) à formação continuada – é um aperfeiçoamento, é um processo, é uma reciclagem, etc. Assim, podemos dizer que o núcleo central dessa representação social revela características descritivas, reforçando nosso entendimento de que dizem respeito a elementos funcionais (ABRIC, 1998a).

Já o sistema periférico (em vermelho), parte mais instável da representação e que suporta a heterogeneidade do grupo, é composto, em grande parte (ver Quadro 11), por elementos que dizem das consequências da formação continuada e das características identitárias para o sujeito em formação. Parece-nos que essa última subcategoria (características identitárias) aponta para uma das funções do sistema periférico descrita por Abric (1998a), quando ressalta que também cabe a esse sistema prescrever comportamentos, ou seja, definir posturas do indivíduo em relação a um determinado objeto, que no caso da formação continuada, seria o de exigir *motivação, responsabilidade, persistência, colaboração, investimento, esforço, dedicação,* etc.

A seguir, como procedemos em relação à expressão docência universitária, estão apresentados os plano fatoriais referentes à formação continuada, nos quais procuramos

identificar possíveis diferenças entre a representação social dessa formação a partir das variáveis que caracterizaram os participantes deste estudo.

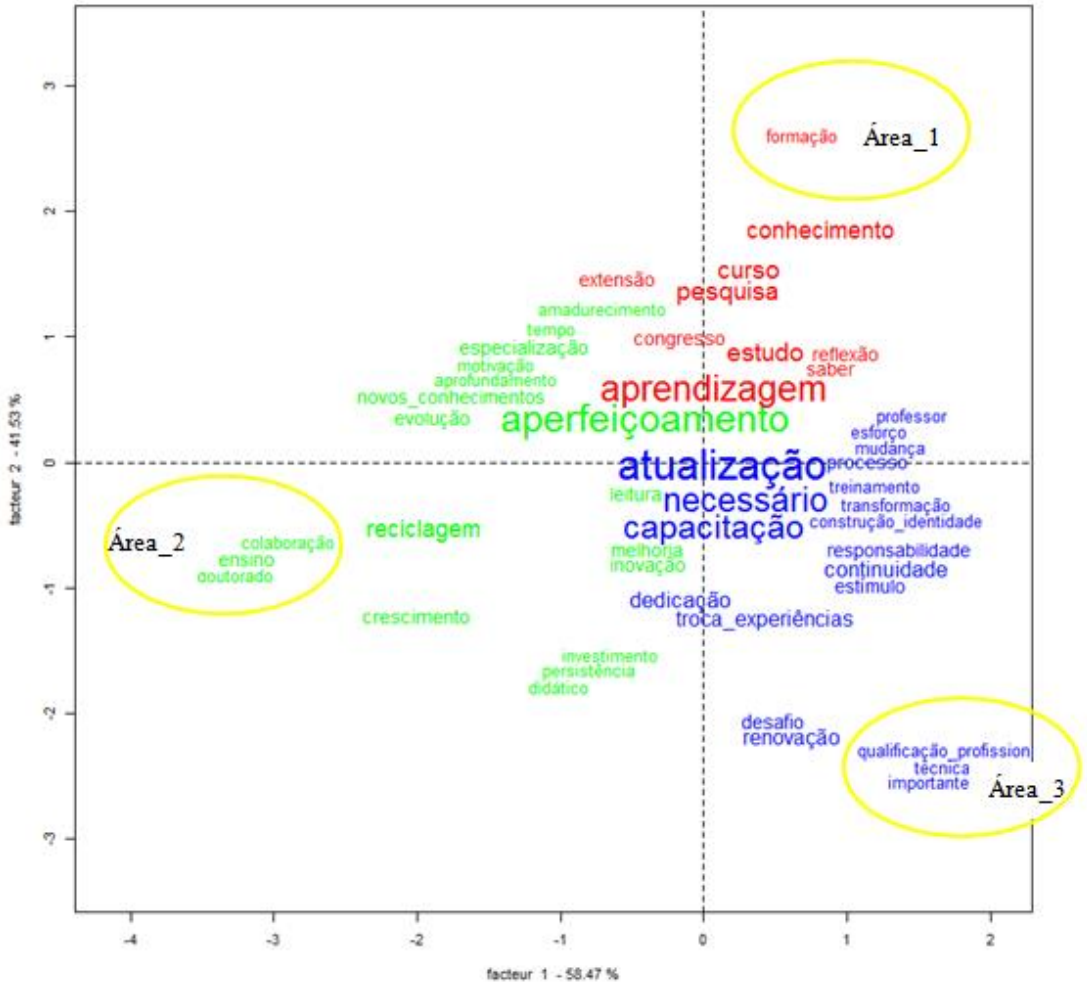
6.2.4.1 Especificidades e análise fatorial de correspondência (AFC) da representação social de formação continuada

Da mesma maneira como na expressão docência universitária, realizamos a análise textual do tipo especificidades e análise fatorial de correspondência da representação social de formação continuada.

As palavras/expressões utilizadas nessa análise foram as mesmas da prototípica e ainda mais algumas com frequência superior ou igual a 02 (dois), como já justificado na análise de especificidades e AFC do termo anterior. Do mesmo modo, aplicamos 04 (quatro) vezes o banco de dados digitado em forma de texto – uma para cada variável que tenha no mínimo 03 (três) modalidades. A análise de especificidades e AFC apresentaram diferenças em relação às variáveis área do conhecimento e FCDP.

Adiante, apresentamos os planos fatoriais, primeiramente da variável área do conhecimento (Figura 14) e, em seguida, da variável FCDP (Figura 15).

Figura 14 – Plano fatorial das palavras/expressões associadas à expressão formação continuada a partir da variável área de conhecimento[46]




Fonte: Elaborado pela autora, gerada pelo *software* IRAMUTEQ.

A análise de especificidades e AFC gerada pelo IRAMUTEQ apontou pequenas diferenças na representação social de formação continuada compartilhada por professores universitários. Nota-se que dos elementos que compõem o núcleo central dessa representação, a análise AFC não apresentou diferenças a partir da variável área de conhecimento. As diferenças apontadas no plano fatorial são pequenas e ligadas aos elementos do sistema periférico. Isso indica que estão relacionadas à integração de experiências e histórias mais individualizadas, visto que o sistema periférico suporta a heterogeneidade do grupo (ABRIC, 1994a, 1998a, 1998b).

O plano fatorial destacou o termo *formação* para a área_1 (humanas): "[...] para o docente de carreira, a *formação* deve constar de uma agenda permanente [...]" (P74-H). O

[46] Ver apêndice G - Palavras/expressões que compõem a representação social de formação continuada divididas por especificidades (variável área do conhecimento).

sentido da formação continuada para esse subgrupo aparece como processo que precisa ser experienciado ao longo da trajetória profissional do professor. Essa compreensão condiz com o que defendemos neste trabalho sobre formação continuada.

Em outras palavras, essa formação não pode ser reduzida à acumulação, quer seja de conhecimentos, de técnicas ou de recursos. A formação continuada é um processo que se estende através do trabalho de reflexão crítica sobre a prática, contribuindo, consequentemente, para a (re)construção da identidade do profissional (NÓVOA, 1992).

Já para a área_2 (exatas), o plano fatorial destacou os termos *colaboração*, *ensino* e *doutorado*, dos quais apenas *colaboração* compõe o sistema periférico da representação social de formação continuada: "Formação continuada é *colaboração*, pois acredito que formações não precisam ser em sala de aula com instrutor" (P61-E).

O entendimento deste subgrupo sugere um sentido da formação continuada que vai além de tempos e espaços formais. Esse sentido parece se aproximar do conceito de formação como heterotopia defendido por nós nesta pesquisa com base nas considerações de Pérez (2007). Ou seja, trata-se daquela formação que está "fora do lugar", que foge ao instituído, que pode ser experienciada pelos indivíduos em tempos e espaços não convencionais – como conversas com os pares, leituras, troca de experiências com os estudantes, etc.

Por último, para a área_3 (saúde), o plano destacou os termos *qualificação profissional*, *técnica* e *importante*, dos quais apenas *qualificação profissional* integra os elementos periféricos dessa representação: "A formação continuada traz melhoria na *qualificação do profissional*, porque sempre temos que estar nos atualizando e buscando as novas tecnologias [...]" (P6-S).

Esse subgrupo acrescenta uma questão importante, que seria a qualificação profissional, compreendida como uma consequência da formação continuada. No entanto, é preciso ter clareza sobre o uso dessa expressão. De acordo com Canário (1999, p. 27), se faz necessário ir das "qualificações" às "competências". O autor chama a atenção para a distinção entre esses dois conceitos que, muitas vezes, não têm sido compreendidos corretamente. Ele enfatiza que a qualificação diz respeito à aquisição e à certificação de saberes, que remetem para o universo dos títulos, diplomas, graus e certificados, enquanto que as competências se referem ao processo pelo qual a qualificação se torna eficiente e se atualiza numa situação de trabalho. Ou seja, as competências

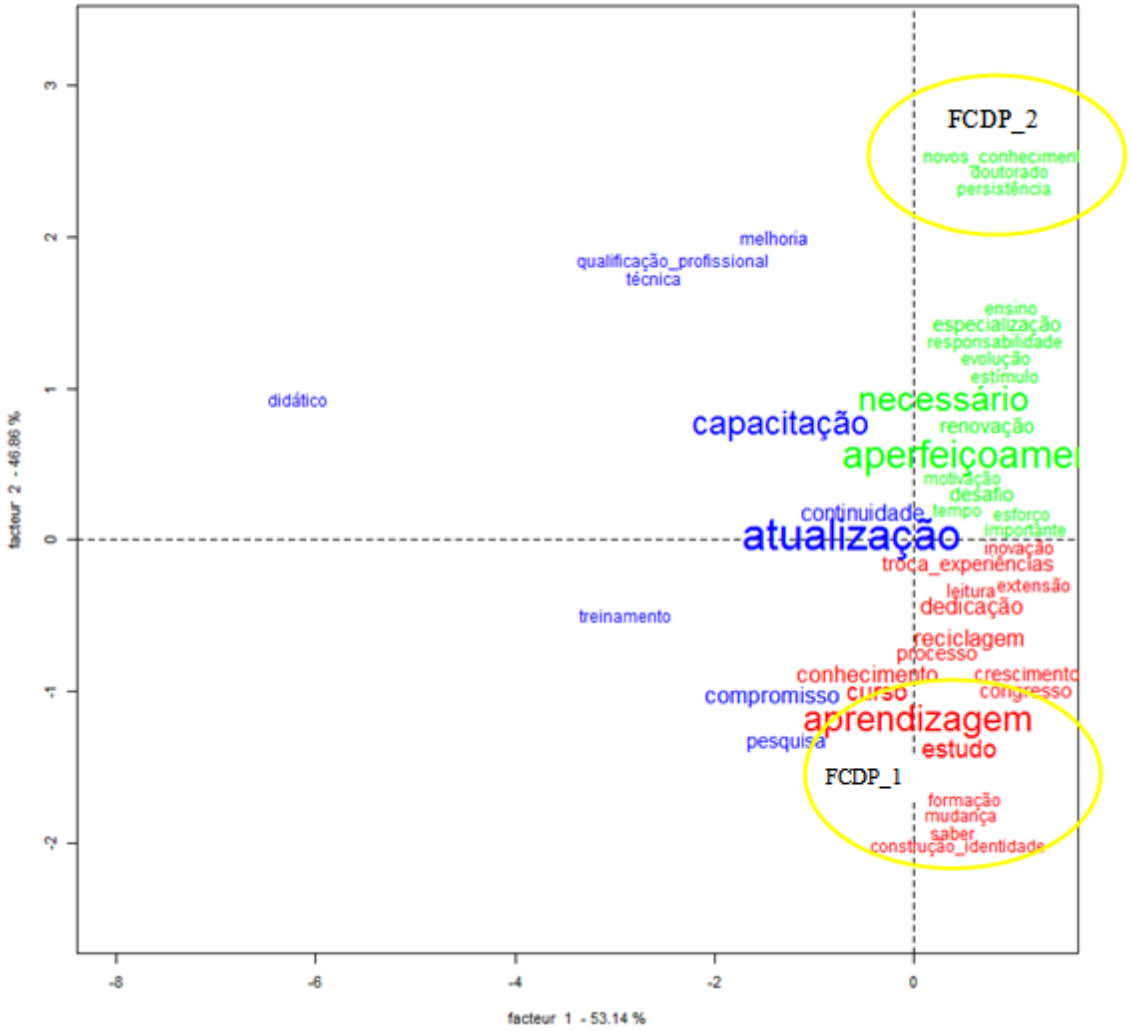
> [...] não são um estado nem um adquirido de formação. Só são compreensíveis "em ato", e daí o seu caráter finalizado, contextual e contingente. É neste sentido que as competências são emergentes dos contextos e da ação profissional (e não prévias) o

> que significa que a produção de competências supõe uma situação comunicacional (CANÁRIO, 1999, p. 27).

Em resumo, a qualificação é adquirida, enquanto que as competências são produzidas em contexto. Diante do exposto, reafirmamos que a análise de especificidades e AFC realizada a partir da variável *área do conhecimento* apresentou diferenças mínimas em relação à representação social de formação continuada e ligadas às singularidades dos participantes da pesquisa.

Referente à variável FCDP, o IRAMUTEQ gerou o plano fatorial abaixo, conforme Figura 15.

Figura 15 – Plano fatorial das palavras/expressões associadas à expressão formação continuada a partir da variável FCDP[47]




Fonte: Elaborado pela autora, gerada pelo *software* IRAMUTEQ.

[47] Ver apêndice H - Palavras/expressões que compõem a representação social de formação continuada divididas por especificidades (variável FCDP).

O plano fatorial destacou diferenças na representação social de formação continuada a partir da variável FCDP, fazendo certa oposição entre os professores que afirmaram experienciar FCDP (FCDP_1) e aqueles que afirmaram não experienciar FCDP (FCDP_2).

Para aqueles que afirmaram não experienciar FCDP, o plano apresentou as palavras *persistência, doutorado* e *novos conhecimentos.* Dessas palavras, *persistência* e *novos conhecimentos* constituem elementos da representação social de formação continuada, mas são elementos do sistema periférico, situados na última casa do resultado da análise prototípica, estando, por isso, ligadas às características mais individualizadas: "[...] capacidade de rever o trabalho que vem desenvolvendo e, a partir desse aspecto, agregar *novos conhecimentos* e reorganizar outros" (P7-H).

Segundo Imbernón (2009), o mundo vem passando por mudanças cada vez mais bruscas e, muitas vezes, temos a sensação de que nada mais é tão particular, nada mais é tão próprio desta ou daquela cultura. A nova economia, a globalização e a tecnologia que se instauraram com grande força em todos os âmbitos culturais e da comunicação fizeram uma mistura de culturas ou do conhecimento sobre elas. Vivemos em uma sociedade do conhecimento. Diante disso, o profissional precisa estar em permanente processo de formação, a fim de não estagnar (IMBERNÓN, 2009). Em resumo, nesse contexto de grandes mudanças e avanços científicos, é preciso que o profissional persista na busca por novos conhecimentos.

Referente à saliência dada pelo resultado da AFC para aqueles professores que afirmaram experienciar FCDP, o plano fatorial destacou as palavras *aprendizagem, estudo, formação, mudança, saberes* e *construção de identidade*. Dessas expressões, *aprendizagem, estudo, formação* e *saberes* constituem elementos da representação social de formação continuada, e, ainda, as palavras *aprendizagem* e *estudo,* especificamente, aparecem como constituintes do sistema central como apontou o resultado da análise prototípica: "*Aprendizagem* e direito. A formação continuada está diretamente ligado ao nosso direito de continuar aprendendo ao longo da vida. Esse direito foi conquistado junto com as lutas dos trabalhadores em educação" (P59-H).

Esse resultado nos levou a inferir que os professores participantes da pesquisa que afirmaram experiencar FCDP tendem a ter uma compreensão mais ampla da formação continuada (*estudo*) e reconhecem que ela traz, como consequência, *aprendizagem* para o profissional.

Por fim, outra questão que merece destaque refere-se à expressão *construção de identidade.* Embora ela não seja constituinte da representação social de formação continuada,

foi citada por 02 (dois) docentes participantes da pesquisa, indicando que para eles existe um reconhecimento de que a formação continuada é um lugar de (re)construção de identidade profissional.

Concordamos com Dubar (2012), quando diz que a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida ativa e que, por isso, a formação continuada, ligada ao trabalho, constitui um espaço tão importante para esse aprendizado e para a (re)construção da identidade profissional.

Quanto à identidade profissional docente especificamente, diversos autores citados ao longo deste texto evidenciam a formação continuada como lugar de (re)construção da identidade. Pimenta e Anastasiou (2010), por exemplo, afirmam que a formação contínua de docentes do ensino superior vem se consolidando, no âmbito nacional e internacional, como espaços de construção da identidade da categoria profissional docente. Já as pesquisas realizadas por Rocha e Aguiar (2012), Aguiar (2004; 2015), Sousa e Aguiar (2013), no contexto específico da UFPE, vem corroborar essa afirmativa.

Por fim, reiteramos a relevância da análise de especificidade e AFC para evidenciar possíveis singularidades de subgrupos relacionadas às variáveis. A seguir, apresentamos o conteúdo e a estrutura da representação social de formação continuada didático-pedagógica.

### 6.2.5 Conteúdo e estrutura da representação social de formação continuada didático-pedagógica

Para a expressão indutora *formação continuada didático-pedagógica*, os professores participantes da pesquisa evocaram 390 palavras/expressões, sendo 212 palavras/expressões diferentes. Na análise prototípica, utilizamos a frequência indicada pelo IRAMUTEQ (frequência 2). De um total de 212 palavras/expressões diferentes evocadas pelos professores para o termo indutor *formação continuada didático-pedagógica*, 46 foram usadas pelo *software* para gerar o resultado apresentado no Quadro 12.

Quadro 12 – Resultado da análise prototípica da expressão indutora “formação continuada -didático-pedagógica” gerada pelo IRAMUTEQ

| | **< = 1.45 Rangs > 1.45** | |
|---|---|---|
| **< 4.53 Fréquences > = 4.53** | **Zone du noyau** | **Première périphérie** |
| | Técnicas – 17 (1.1)<br>Atualização – 11 (1.0)<br>Didática – 10 (1.3)<br>Prática docente – 10 (1.2)<br>Formação docente – 7 (1.0)<br>Professor – 7 (1.3)<br>Necessária – 6 (1.3)<br>Capacitação – 5 (1.0) | Metodologia – 12 (1.5)<br>Ensino – 12 (1.5)<br>Aprendizagem – 10 (1.7)<br>Aperfeiçoamento – 10 (1.5)<br>Avaliação – 8 (1.8)<br>Sala de aula – 6 (2.0) |
| | **Elements contrastés** | **Seconde périphérie** |
| | Importante – 4 (1.0)<br>Estudo – 4 (1.0)<br>Motivação – 3 (1.0)<br>Sistematização – 2 (1.0)<br>Mudança de paradigma – 2 (1.0)<br>Ensino e aprendizagem – 2 (1.0)<br>Criatividade – 2 (1.0)<br>Qualidade – 2 (1.0)<br>Desafio – 2 (1.0) | Reciclagem – 4 (2.0)<br>Conhecimento – 4 (2.0)<br>Inovação – 4 (1.5)<br>Interação – 3 (1.5)<br>Novas práticas – 3 (1.5)<br>Docência – 3 (2.0)<br>Planejamento – 3 (2.0)<br>Estratégias – 2 (2.0)<br>Educação – 2 (2.0)<br>Responsabilidade – 2 (2.0)<br>Prática pedagógica – 2 (2.0)<br>Teoria – 2 (1.5)<br>Mudança – 2 (2.0)<br>Tempo – 2 (2.0)<br>Insuficiente – 2 (2.0)<br>Currículo – 2 (2.0)<br>Compreensão – 2 (2.0)<br>Debate – 2 (2.0)<br>Estímulo – 2 (2.0)<br>Melhorias – 2 (2.0)<br>Aluno – 2 (1.5)<br>Tecnologias – 2 (2.0)<br>Dedicação – 2 (2.0) |

Fonte: Elaborado pela autora, gerada a partir do resultado da análise prototípica do *software* IRAMUTEQ.

O resultado gerado pela análise prototípica apontou 8 (oito) elementos como possivelmente pertencentes ao conteúdo do núcleo central – *técnicas, atualização, didática, prática docente, formação docente, professor, necessária* e *capacitação*. Esses elementos possuem as funções de gerar (dar significado), de organizar e de estabilizar a representação social de formação continuada didático-pedagógica compartilhada pelos professores universitários.

No **1º quadrante** (*zone du noyau*), as palavras *atualização, necessária* e *capacitação* parecem se referir às **definições/características** da formação continuada didático-pedagógica:

> Eu entendo a formação continuada didático-pedagógica como *necessária* ao exercício da docência [...] (P56-S).

> Para mim, a formação didático-pedagógica é um momento de c*apacitação* e de treinamento [...] (P73-H).

> A formação continuada didático-pedagógica é a*tualização.* É necessário estar por dentro das novas técnicas de ensino já testadas e com desempenho satisfatório (P83-E).

As respostas dos professores apontam para um entendimento da formação continuada didático-pedagógica que, embora seja uma necessidade, se apresenta ainda com um sentido reducionista – como um momento de capacitação. Segundo a literatura na qual nos apoiamos, termos como *atualização*, *capacitação* e *treinamento* são ações pontuais e limitadas. (CHRISTOV, 2002; RESENDE; FORTES, 2005; FREITAS, 2007).

Reafirmamos que a formação continuada, segundo Nóvoa (1992), precisa ser compreendida como mais do que momentos de ensino e aprendizagem de técnicas, e, sim, como um processo de desenvolvimento do próprio ser humano. Segundo esse autor, não podemos reduzir o processo de formação a ações pontuais de acumulação de conhecimentos técnicos ou de recursos, mas entendê-la como um contínuo que se efetiva através do trabalho de reflexão sobre a prática, contribuindo, assim, para a (re)construção da identidade profissional.

Nesse sentido, precisamos ainda avançar no entendimento da formação continuada como processo, superando discursos e práticas reducionistas como atualização e capacitação. Nessa direção, concordamos com Imbernón (2010, p. 93), ao afirmar que é preciso passar da atualização à criação de espaços de formação: “a formação continuada de professores, mais do que atualizar, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação”.

Defendemos que esses espaços formativos precisam ser incentivados e ter investimentos tanto da instituição (no caso em questão, a universidade) por meio de políticas de formação, quanto pelos próprios docentes, por meio de formações como heterotopia.

Quanto aos termos *técnicas, didática, prática docente, formação docente* e *professor* sugerem as **consequências** da FCDP para o docente:

> *Formação docente*: muitos dos docentes universitários não tiveram uma formação específica para esta prática profissional. Assim como eu, que me graduei para ser dentista e não professora. A formação continuada didático-pedagógica contribui para a reflexão sobre a *prática docente* (P29-S).

> Esta escolha por *didática* e metodologias ocorre pela ausência da minha formação de estudos na área didático-pedagógica. A formação continuada didático-pedagógica me ajuda na *didática* (P46-H).

> A formação continuada didático-pedagógica traz aprendizagem para o ensino, garantindo qualidade e aperfeiçoamento das *técnicas* de ensino (P50-E)
>
> Ter conhecimento de outras *técnicas* para transmitir conhecimento (P81-H).

Em relação ao termo *técnicas*, é possível perceber, com base nas justificativas dadas pelos professores para a escolha das palavras principais, que ela aparece como elemento fundamental à formação continuada didático-pedagógica do docente. Uma consequência da FCDP seria o aprendizado de *técnicas* para garantir o ensino. Esse último, por sua vez, é tratado corriqueiramente no decorrer da análise dos dados desta pesquisa, como transmissão de conhecimento. Dizendo de outra maneira, a lógica da FCDP, segundo as respostas dos professores, é conhecer a aplicabilidade de *técnicas* adequadas em sala de aula que permitam a efetivação da transmissão do conhecimento (ensino).

Esse entendimento reduz a complexidade da formação continuada didático-pedagógica ao aprendizado da técnica pela técnica, sem contextualização – pedagógica, política, social, etc. –, no intuito de garantir a efetivação de um ensino-transmissão. Nesse sentido, a FCDP estaria servindo à construção de uma identidade técnica do professor universitário, reduzida ao acúmulo de qualificações (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Relembramos, ainda, que o entendimento da FCDP como espaço para o aprendizado de técnicas se alinha com o "sentido de ser professor universitário" (identidade docente) aqui já discutido – o professor como detentor do conhecimento.

Contrário a esse reducionismo da formação continuada didático-pedagógica ao aprendizado de técnicas, Cunha (1998) enfatiza que é essencial que o docente assuma uma postura de que ele e seus estudantes são produtores de conhecimentos, de atitudes, de valores, de competências e de habilidades, entendendo a docência não como mera aplicação de técnicas, nem de reprodução mecânica de conhecimentos e práticas.

Com sentido semelhante à técnica, o termo *didática* também aparece como elemento constituinte com núcleo central. A análise das justificativas nos fez observar dois sentidos atribuídos pelos docentes à didática. Um primeiro sentido seria o reconhecimento da didática como essencial ao processo de formação do professor, ao mesmo tempo em que afirmam que este saber ainda é pouco valorizado em diversas áreas do conhecimento dentro das universidades:

> Acredito que nossa atividade demanda estudo sobre *didática* e, pelo menos nos cursos de direito, isso não é uma realidade (P65-H).

> A *didática* é relevante no cenário e imprescindível para a atuação docente. Infelizmente os programas de pós-graduação formam pesquisadores e não professores [...] (P74-H).

Consoante às respostas dos docentes, Almeida (2012, p. 34) diz que a didática constitui-se elemento essencial "para que os professores possam desempenhar profissionalmente, e a contento, as atividades inerentes ao ensino". Por isso, defendemos que, enquanto campo de estudo e investigação do ensino, a didática também precisa estar presente na formação continuada didático-pedagógica do professor que atua na universidade.

O segundo sentido atribuído pelos professores à didática compreende esse campo do saber como um método, uma técnica ou um conjunto de técnicas.

> A *didática* precisa de atualizações constantes, com evidências baseadas em experimentos que mostrem quais métodos e maneiras são mais eficientes para a construção do conhecimento (P79-S).

> A *didática* funciona como técnica de descobrimento. Ou seja, seria aquela parte, na formação, onde o domínio instrumental permitiria que os conteúdos se desvelassem (P80-H).

A didática aqui aparece reduzida ao uso de métodos e técnicas de ensino. Fica assim evidente a atribuição de um sentido instrumental à didática, que se assenta em uma "forte tradição tecnicista, segundo o qual esse campo de conhecimento deve disponibilizar aos docentes as orientações práticas e os recursos adequados para o enfrentamento das dificuldades presentes no cotidiano do ensino" (ALMEIDA, 2012, p. 93).

Ressaltamos que os dois sentidos atribuídos pelos professores universitários à didática necessariamente não são antagônicos. No primeiro caso – o da didática como essencial –, não há elementos que indiquem, por exemplo, o entendimento de uma didática fundamental, como aquela apontada por Candau (1985) e que se assenta nas dimensões humana, técnica e política da didática, objetivando a superação de uma didática meramente instrumental. O que é possível ser afirmado é apenas uma compreensão da didática como importante. O mesmo é válido para o segundo caso – o da didática como técnica –, visto que não é possível dizer que os professores que atribuíram esse sentido não compreendam a didática como algo essencial à formação continuada didático-pedagógica.

O que parece ser comum aos dois sentidos atribuídos pelos professores é o entendimento, ainda reducionista, da didática instrumental que se fundamenta apenas na dimensão técnica da prática docente.

Outra questão que nos parece comum aos professores participantes deste estudo é a falta de clareza sobre o que é a didática, revelado em respostas muitos generalistas. Nesse sentido, percebemos uma aproximação com os achados da pesquisa de Franco e Guarniere (2011), quando afirmaram que, entre os professores colaboradores do estudo que realizaram, havia uma fragilidade conceitual do sentido de didática.

Por isso, concordamos com Libâneo (2013), quando afirma que didática precisa estar no centro da formação profissional dos docentes, pois ela é a ciência profissional do professor que investiga e define os saberes profissionais a serem mobilizados para a ação profissional.

É preciso ainda ressaltar que os sentidos da didática e o sentido da técnica, aqui discutidos, foram trazidos por professores que tanto possuem uma formação pedagógica (inicial ou continuada), quanto por aqueles que afirmaram não possuir. Esse dado nos leva a questionar a maneira como a didática, por exemplo, vem sendo trabalhada nos cursos de formação.

Em síntese, os dois sentidos atribuídos pelos professores universitários à didática (um sentido essencial e um sentido de técnica), corrobora com o que Almeida (2012) afirma quando diz que, embora a didática no ensino universitário seja bem mais aceita do que, por exemplo, o reconhecimento de uma pedagogia universitária, essa didática se resume ao aprendizado de um conjunto de técnicas desvinculadas de um contexto político-ideológico e epistemológico, ou seja, à uma didática instrumental como destaca Candau (1985).

Diante disso, defendemos a formação continuada didático-pedagógica do professor universitário como um espaço para a reflexão da didática, não em seu sentido instrumental do "como fazer" pedagógico, das "receitas", dos conhecimentos apresentados de forma universal e, consequentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação. Mas, sobretudo, na forma de uma didática fundamental, como sugere Candau (1985), concebida como um saber de mediação, que busca formas de intervenção nas práticas pedagógicas, articulando sempre o "fazer" nos sentidos ético, político e social de todo projeto educativo.

Por fim, os elementos *formação docente, prática docente* e *professor*, constituintes do núcleo central, parecem também remeter para as consequências da formação continuada didático-pedagógica para o indivíduo em formação:

> A formação continuada didático-pedagógica forma o *professor*. O processo interativo na formação continuada didático-pedagógica gera aprendizagens que contribuem tanto para a *formação docente* quanto para a *prática docente*. Num processo interativo, o outro é muito importante para a construção do eu (P26-H).

> Penso que a formação didático-pedagógica é necessária no cotidiano, pois pode contribuir muito positivamente nas *práticas docentes* [...] (P30-S).

A formação continuada didático-pedagógica, segundo os professores, possibilita repensar a *formação docente*, repensar o que é ser *professor* e, consequentemente, repensar a *prática docente*. Essas questões se alinham com o que Almeida (2012) destaca sobre a docência requerer formação específica para o seu exercício e, portanto, os modos de ser professor, de saber ser professor e de poder ser professor estão constantemente em questão e vinculam-se à própria (re)construção da identidade. Mediante isso, reafirmamos a importância da formação continuada didático-pedagógica como espaço de (re)construção da identidade profissional docente.

Por conseguinte, diante da análise dos elementos do núcleo central, podemos dizer que a representação social do objeto *formação continuada didático-pedagógica* compartilhada pelos professores universitários revela uma dimensão reducionista, quando se refere a essa formação como um lugar de apropriação de *técnicas* ou até mesmo da *didática* resumida aos métodos e técnicas, ou ainda quando define a formação continuada didático-pedagógica como *capacitação* e *atualização*. Ao mesmo tempo, elementos como *formação docente, prática docente, professor* e *necessária*, apontam para uma compreensão mais ampla dessa formação, evidenciando-a como uma necessidade e lugar de construção do ser professor.

Esse misto em relação à FCDP talvez se justifique na história do ensino superior que, como discutimos no primeiro capítulo deste texto, no contexto brasileiro, nasce atrelado a uma concepção de docência, de ensino e de aprendizagem que preza pelo significado de "uma cabeça bem cheia", ou seja, uma cabeça onde o saber é acumulado e empilhado (MORIN, 2001). Por isso, uma prática docente que objetiva o uso de *técnicas* ou da *didática* reduzida a técnicas seria o suficiente para a efetivação do ensino-transmissão. Logo, o entendimento da FCDP, enquanto *capacitação* e *atualização*, se constituiria como lugar de aprendizado desse saber-fazer tecnicista.

Em contrapartida, o debate sobre a formação continuada didático-pedagógica parece abrir espaço para que o(s) sentido(s) de ser professor, os conhecimentos necessários à sua prática, a relação entre os processos de ensino e de aprendizagem, entre outras coisas, sejam questionados e refletidos. Pensar a FCDP como espaço e tempo de (re)construção da identidade profissional decente, é colocar em questão o(s) significado(os) do ser professor alicerçado apenas no domínio de um conhecimento específico. Nesse sentido, a FCDP rompe

um paradigma do professor detentor do conhecimento e, por isso, praticante, apenas, de um ensino-transmissão.

Consoante a isso, expressões como *formação docente*, *prática docente* e *professor*, parecem dizer dessa nova maneira de se constituir professor: não mais na perspectiva de que quem sabe, consequentemente sabe ensinar, mas de um profissional que se (re)faz na articulação dos diversos saberes: saberes das áreas de conhecimento (ou seja, os saberes específicos de cada campo do conhecimento, porque ninguém ensina o que não sabe); saberes pedagógicos (ou seja, os saberes específicos do profissional docente, porque o ensino é uma prática que tem diferentes direções de sentido na formação humana); saberes didáticos (ou seja, aqueles que oferecem ao professor subsídios para embasar sua prática frente aos processos de ensino e de aprendizagem, porque tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para que o ensinar seja contextualizado); saberes da experiência (ou seja, os saberes dizem da maneira como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Em síntese, os elementos constituintes do núcleo central da representação social de formação continuada didático-pedagógica parecem se referir às **definições** dessa formação (*atualização, necessária, capacitação*), bem como às **consequências** (*técnicas, didática, prática docente, formação docente* e *professor*) para quem procura experienciar FCDP.

Ainda sobre o núcleo central, a análise nos levou a perceber que os elementos que o constituem são majoritariamente funcionais, ou seja, "associados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias" do grupo (ABRIC, 2003b, p. 41). A exceção seria apenas o termo *necessária*, que se caracteriza como um valor (elemento normativo) atribuído à FCDP: "A formação nessa área é *necessária* para todos os professores, pois há sempre algo novo para aprender nessa área" (P59-H).

Ora, se conforme o Gráfico 3, 61% dos professores (49% + 12%) afirmaram experienciar, ao menos esporadicamente, formação continuada didático-pedagógica, estaria esse subgrupo de docentes sendo responsável por gerar, organizar e estabilizar a representação social de FCDP, visto que seu núcleo é composto essencialmente por elementos funcionais, ou seja, ligados à prática?

Para entender se isso ocorre, voltamos ao banco de dados criado no *OpenOffice* e averiguamos cada palavra/expressão presente no núcleo, fazendo uma relação com o perfil de quem havia evocado essas palavras/expressões, mais especificamente, quanto à variável FCDP. Por exemplo, se o participante de código 21 evocou a palavra *técnicas* (presente no núcleo) para a expressão indutora formação continuada didático-pedagógica, observávamos se

ele afirmou no questionário ter experienciado (FCDP_1), não ter experienciado (FCDP_2) ou ter experienciado esporadicamente (FCDP_3) essa formação. Desse modo, procedemos em relação a todas as palavras do núcleo central – *técnicas, atualização, didática, prática docente, formação docente, professor, necessária* e *capacitação*.

A Tabela 4 mostra, para cada termo evocado do núcleo, o quantitativo distribuído de acordo com a variável FCDP.

Tabela 4 – Elementos do núcleo central da representação social de formação continuada didático-pedagógica divididos pela variável FCDP.

| | **Variável FCDP - Distribuição quantitativa** | | |
|---|---|---|---|
| **Termo evocado** | **Experiencia FCDP** | **Não experiencia FCDP** | **Experiencia FCDP esporadicamente** |
| Técnica (17) | 6 | 10 | 1 |
| Atualização (11) | 7 | 2 | 2 |
| Didática (10) | 7 | 3 | - |
| Prática docente (10) | 7 | 2 | 1 |
| Formação docente (7) | 5 | 1 | 1 |
| Professor (7) | 2 | 5 | - |
| Necessária (6) | 4 | 2 | - |
| Capacitação (5) | 3 | - | 2 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da tabela evidenciam que o núcleo central da representação social de FCDP provavelmente é gerado, organizado e estabilizado principalmente pelos participantes que afirmaram ter experiências com essa formação, pois com exceção das palavras *técnica* e *professor*, o quantitativo de evocações é maior entre esses professores. No entanto, isso só poderia ser confirmado se voltássemos a realizar uma nova análise prototípica dessa expressão indutora, porém excluindo os professores que **não** experienciam FCDP, a fim de entender a composição do núcleo central. O Quadro 13, abaixo, mostra o resultado dessa nova análise.

Quadro 13 – Resultado da análise prototípica da expressão indutora “formação continuada didático-pedagógica” gerada pelo IRAMUTEQ a partir dos professores que afirmaram experienciar ou experienciar esporadicamente FCDP

| | **<= 1.39 Rangs > 1.39** | |
|---|---|---|
| **< 3.78 Fréquences >= 3.78** | **Zone du noyau** | **Première périphérie** |
| | Atualização – 9 (1.0)<br>Prática docente – 8 (1.0)<br>Didática – 7 (1.2)<br>Técnicas – 7 (1.0)<br>Formação docente – 6 (1.0)<br>Capacitação – 5 (1.0)<br>Estudo – 4 (1.0)<br>Necessária – 4 (1.0) | Aprendizagem – 6 (1.5)<br>Avaliação – 6 (2.0)<br>Metodologia – 5 (1.5)<br>Ensino – 4 (2.0) |
| | **Elements contrastés** | **Seconde périphérie** |
| | Motivação – 2 (1.0)<br>Ensino e aprendizagem – 2 (1.0)<br>Dinâmica – 2 (1.0)<br>Inovação – 2 (1.0) | Conhecimento – 3 (2.0)<br>Aperfeiçoamento – 3 (2.0)<br>Debate – 2 (2.0)<br>Interação – 2 (2.0)<br>Planejamento – 2 (2.0)<br>Prática pedagógica – 2 (2.0)<br>Teoria – 2 (2.0)<br>Mudança – 2 (2.0)<br>Sala de aula – 2 (2.0)<br>Dedicação – 2 (2.0)<br>Professor – 2 (2.0) |

Fonte: Elaborado pela autora, gerada a partir do resultado da análise prototípica do *software* IRAMUTEQ.

A análise prototípica gerada pelo IRAMUTEQ e apresentada no Quadro 13 confirmou nosso pressuposto: o núcleo central da representação social de FCDP foi gerado e organizado, principalmente, a partir das evocações dos professores que afirmaram experienciar, ao menos esporadicamente, essa formação. Isso justificaria a presença majoritária de elementos funcionais presentes no núcleo (Quadro 12).

Se compararmos ainda o Quadro 12 com o Quadro 13, fica evidente que a alteração do núcleo se resume à palavra *professor*, presente no núcleo gerado a partir das evocações de todos os professores, e a ausência dessa palavra mais o acréscimo do termo *estudo* no núcleo gerado a partir das evocações dos professores que afirmaram experienciar FCDP.

Os demais elementos (os periféricos) que constituem o conteúdo e a estrutura da representação social de FCDP compartilhada por professores que afirmaram experienciar essa formação (Quadro 13), permanecem no conteúdo e na estrutura organizada a partir das evocações de todos os professores participantes (Quadro 12). Isso evidencia que as evocações dos professores que afirmaram não experienciar FCDP aparecem na representação social desse objeto compondo os elementos periféricos.

Diante disso, poderíamos cogitar a possibilidade de uma **não** representação social de FCDP compartilhada entre os docentes que **não** investem nessa formação ou se trataria apenas de representações sociais distintas? Talvez. Devido ao quantitativo de professores que

afirmaram não experienciar FCDP ser relativamente baixo (33 professores) para um resultado confiável da análise prototípica do IRAMUTEQ, achamos prudente não descartar ou confirmar nenhuma dessas possibilidades.

Em síntese, o que é realmente possível afirmar, com base nos resultados das análises prototípicas, é que os professores que afirmaram experienciar FCDP parecem ser responsáveis por estruturar o núcleo central da representação social de formação continuada didático-pedagógica.

Em relação ao **2º quadrante** (*première périphéria*)[48], a análise prototípica apontou as palavras *metodologia, ensino, aprendizagem, aperfeiçoamento, avaliação* e *sala de aula*: "Acredito que a FCDP visa acrescentar *metodologias* [...], as quais poderão ser empregadas dentro da *sala de aula*" (P27-E); "A FCDP traz *aprendizagem* para o *ensino* que garante qualidade e *aperfeiçoamento* das técnicas de ensino" (P50-E).

Os elementos evocados pelos participantes da pesquisa parecem descrever no que ou em que se concretiza no cotidiano a formação continuada didático-pedagógica. Seria como se essa formação fosse *aperfeiçoamento* que objetiva à *aprendizagem* do professor, a fim de garantir o uso de *metodologias* de *ensino* e *avaliação* em *sala de aula*.

Percebemos mais uma vez, nas respostas citadas, que a FCDP aparece nos discursos dos professores como reduzida a um momento de *aperfeiçoamento*, dando a entender que o sujeito pode alcançar completude e acabamento em sua formação (RESENDES; FORTES, 2005). Do mesmo modo, o termo *metodologia* parece reduzido ao uso de métodos e técnicas a serem empregados em *sala de aula.*

Já no **3º quadrante** (*elements contrastés*), a análise prototípica destacou as palavras *importante, estudo, motivação, sistematização, mudança de paradigma, ensino e aprendizagem, criatividade, qualidade* e *desafio*: "A FCDP possibilita formas diferentes de se tratar o conhecimento e o processo de *ensino e aprendizagem*" (P25-S).

O conteúdo desse quadrante parece revelar uma compreensão mais ampla da formação continuada didático-pedagógica, se aproximando de um entendimento dessa formação como processo, contrária ao reducionismo de termos como *capacitação* ou *aperfeiçoamento*, por exemplo.

---

[48] Os 2º, 3º e 4º quadrantes a que nos referimos correspondem à análise prototípica gerada a partir das respostas de todos 84 os professores, tanto daqueles que afirmaram experienciar FCDP, quanto daqueles que afirmaram não experienciar. Ou seja, refere-se ao Quadro 12.

Como já afirmamos anteriormente, nesse quadrante estão os elementos com baixa frequência, porém escolhidos como importantes, podendo constituir-se como um subgrupo que apresenta um núcleo formado a partir das evocações nele contido.

No **4º quadrante** (*seconde périphérie*), a análise prototípica reuniu as palavras *reciclagem, conhecimento, inovação, interação, novas práticas, docência, planejamento, estratégias, educação, responsabilidade, prática pedagógica, teoria, mudança, tempo, insuficiente, currículo, compreensão, debate, estímulo, melhorias, aluno, tecnologias e dedicação*: "A discussão e o resgaste de diferentes *estratégias* para aprimorar as atividades de *docência* são essenciais nessa formação [...]" (P27-E); "Diante do cenário atual de muitas atribuições, esquecemos de espaços nas nossas atividades para a *reciclagem*" (P39-E).

Os elementos periféricos presentes nesse quadrante ilustram ou justificam a concretização da significação da representação social. Na visão dos participantes da pesquisa, é como se a formação continuada didático-pedagógica se ilustrasse ou se justificasse na reciclagem, no conhecimento, na interação, etc.

Por último, igualmente como procedemos em relação às expressões indutoras docência universitária e formação continuada, apresentaremos a análise do campo semântico da representação social de formação continuada didático-pedagógica.

No Quadro 14, estão todas as palavras/expressões associadas pelos participantes da pesquisa. Como já dissemos, sua organização se deu conforme a análise temática de Bardin (2002). No quadro estão indicadas, além das unidades de registro (palavras/expressões) que compõem cada subcategoria, as palavras/expressões que constituem a zona do núcleo central (na cor azul), as palavras que constituem o sistema periférico (na cor vermelha) e as palavras que, junto com as dos sistemas central e periférico, compõem todo o campo semântico da representação social de docência universitária (na cor preta).

Destacamos, ainda, que as subcategorias apresentadas no Quadro 14 surgiram das palavras/expressões evocadas pelos professores e das justificativas para a escolha das palavras principais. Assim como para a expressão indutora *formação continuada*, emergiram três subcategorias que dizem das definições da formação continuada didático-pedagógica, das consequências da formação continuada didático-pedagógica e das características identitárias do indivíduo para investir em formação continuada didático-pedagógica.

Quadro 14 – Categorização de todas as palavras associadas à formação continuada didático-pedagógica [49]

| FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA (FCDP) | | |
|---|---|---|
| **DEFINIÇÕES DA FCDP** | **CONSEQUÊNCIAS DA FCDP** | **CARACTERÍSTICAS IDENTITÁRIAS PARA FCDP** |
| Atualização (11); aperfeiçoamento (10); necessária (6); capacitação (5); importante (4); reciclagem (4); estudo (4); interação (3); pesquisa (3); educação (2); prática (2); teoria (2); tempo (2); insuficiente (2); pedagogia (2); formação (2); debate (2); tecnologias (2); universidade (2); experiência (2); desafio (2); treinamento; processo; essencial; instituição; especialização; superficial; leituras; controle; encargos sem remuneração; contatos; cotidiano docente; mídias; observação; aprendizagem necessária; zero; compreender; instrumentos; legal; acesso difícil; busca por excelência; escola; sequencial; balela; incompreendida; caminho a percorrer; papel da universidade; desejável; ideologia; chatice; infraestrutura; complementar; quase nada; conceito; limite; educação permanente; escasso; dispositivo; correntes pedagógicas; positiva; encontro; neurociência; arte; Paulo Freire; diálogo; transmissão de conhecimento; bacharel; intercâmbio; permanência; formalização; saber; chata; entediante; blá blá blá; falta de realidade; mais trabalho; utopia; vivência; mediação; análise; retorno à fonte; provocativa; psicologia; conservadora; qualificação; direito; relação teoria e prática; monitoramento; possível; continuidade; serviço; novas tendências; leitura; livro; multiplicadores; continuar; incremento; regular; oportunidade; doutor; estágio; falta; Perrenoud; coletividade; licenciatura; abertura; aprender; fundamental; abordagem. | Técnicas (17); metodologia (12); ensino (12); aprendizagem (10); didática (10); prática docente (10); avaliação (8); formação docente (7); professor (7); sala de aula (6); conhecimento (4) inovação (4); novas práticas (3); docência (3); planejamento (3); dinâmica (3); reflexão (3); estratégias (2); sistematização (2); prática pedagógica (2); mudança de paradigma (2); mudança (2); ensino e aprendizagem (2); currículo (2); atualização metodológica (2); melhorias (2); aluno (2); qualidade (2); entendimento (2); ensinagem; ensino por competência; estudantes; metodologias ativas; evolução do ensino; amadurecimentos; ressignificação; empoderamento; ensino centrado no aluno; construção; prática reflexiva; instrumentos; resgate; evolução; preparação; troca; aprofundamento; mudança; educação centrada do aluno; utilidade; formas de ensinar; aulas; melhores práticas; desenvolvimento; novos professores; satisfação; reconhecimento; desenvolvimento pessoal; esclarece; orienta; mudança de rotina; aprendizagem contínua; abordagem de sala; relações interpessoais; ferramentas; novos recursos; organização; resultados; revisitar; crescimento; projeto pedagógico; novo estudo; raciocínio prático; aprofundamento profissional; construção científica; novas experiências; melhoria da aula; satisfação do aluno; aquisição; desempenho; aplicação de métodos; adequação; reforma do ensino; transformação; compartilhar experiências; romper; capacidade de repassar o conteúdo; apreender. | Motivação (3); responsabilidade (2); compromisso (2); compreensão (2); flexibilidade (2); criatividade (2); estímulo (2); dedicação (2); eficiência; alegria; expressividade; interesse; amor; empenho; ação; companheiro. |
| 108 palavras diferentes de um total de 161 | 88 palavras diferentes de um total de 204 | 16 palavras diferentes de um total de 25 |
| **Total de palavras diferentes evocadas pelos professores:** 212 / **Total geral de palavras evocadas pelos professores:** 390 | | |

Fonte: Elaborado pela autora.

[49] Legenda: palavras em azul (núcleo central); palavras em vermelho (sistema periférico); palavras em preto (campo semântico da representação social de formação continuada).

Na subcategoria definições da FCDP, percebemos que, assim como para a formação continuada, os professores destacam elementos que são reducionistas do processo formativo (*atualização, aperfeiçoamento, capacitação, reciclagem, treinamento*, etc.), como também destacam elementos que sugerem uma compreensão mais ampla da formação (*estudo, pesquisa, educação, prática, teoria, pedagogia, debate*, etc.). Percebemos, também, que foram frequentes as palavras que atribuem qualidades à formação continuada didático-pedagógica: ora de forma positiva (*necessária, importante, essencial, legal, desejável, positiva*, etc.); ora de forma negativa (*insuficiente, superficial, balela, chatice, entediante, blá blá blá*, etc.).

> Penso sempre que uma das melhores maneiras para que a FCDP se realize é por meio de discursos, grupo de pesquisa, compartilhamento, práticas coletivas. É sempre interessante você *estudar*, *pesquisar* com seus pares e mesmo com os alunos (P14-H).

> *Chatice*, pois uma formação deveria ser bem focada em dados empíricos de efetividade e resultados! (P61-E).

Reafirmamos que a formação continuada, seja ela destinada ao conhecimento específico da área de formação do profissional ou destinada aos aspectos didáticos e pedagógicos, precisa ser concebida enquanto processo que não se esgota em modelos formativos, como uma reciclagem ou um treinamento. Como explicitado por alguns professores participantes do estudo, a FCDP pode ser experienciada em diversos contextos e atividades, como a pesquisa e o debate.

Quanto aos aspectos negativos trazidos pelos docentes, as justificativas dadas para a escolha das palavras principais nos levaram a inferir que associaram expressões como *blá blá blá* ou *chatice* porque possivelmente possuem uma expectativa em relação à formação continuada didático-pedagógica como um espaço de aprendizado de "receitas que amparam as práticas pedagógicas conservadoras e ajudam a justificar os insucessos na aprendizagem como decorrente das dificuldades e deficiências individuais" (ALMEIDA, 2011, p. 64).

Contrário a esse entendimento, a autora citada compreende que o professor universitário precisa se constituir como um profissional que decide, avalia, seleciona e constrói sua própria maneira de agir e interagir com os estudantes em formação, por meio da mediação e problematização do contato com o mundo do conhecimento e meio social no qual atuarão como profissionais.

Na subcategoria consequências da FCDP, estão os termos que dizem das contribuições e dos resultados sempre positivos dessa formação: *técnicas, metodologia, ensino,*

*aprendizagem, didática, prática docente, avaliação, sala de aula,* etc.: “No primeiro momento vejo a FCDP como *avaliação*, releitura das minhas práticas e concepções na *sala de aula*.” (P23-H).

É interessante perceber que as consequências atribuídas pelos docentes à formação continuada didático-pedagógica são tanto para ele enquanto professor (*formação docente, satisfação,* etc.) quanto para a sua prática docente (*planejamento, ensino,* etc.).

Acreditamos que a FCDP pode contribuir diretamente não só no sentido que o professor atribui a si (a sua identidade enquanto docente), mas também à sua profissão e, consequentemente, ao seu fazer. Além disso, acrescentamos o que Almeida (2012) diz sobre essa formação também propiciar e ampliar a compreensão das mudanças que atingem os professores (mudanças legais, sociais, políticas, etc.), qualificando-os para responderem ao compromisso social de construção de uma universidade que busca excelência acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão.

Por fim, na subcategoria intitulada características identitárias para a FCDP, estão as palavras que descrevem as características que o professor precisa para experienciar FCDP (*motivação, responsabilidade, compromisso, tempo, compreensão*, etc.): “*responsabilidade*: o docente tem que ser responsável para a formação pedagógica e, assim, apresentar o melhor para seu aluno” (P84-S).

Assim como para a expressão anterior (formação continuada), os professores elencam palavras e expressões que precisam ser características *a priori* para o professor experienciar formação continuada didático-pedagógica. Chama-nos ainda a atenção que as justificativas dos docentes quanto a essas características identitárias para investir na FCDP se relacionam com seu interesse em refletir e/ou mudar aspectos de sua prática docente. Dizendo de outra maneira, parece que os professores, para investir em FCDP, precisam ter características identitárias para que as consequências sejam a melhoria de sua prática.

Voltando ao Quadro 14, os elementos pertencentes ao núcleo central (na cor azul) concentram-se nas subcategorias significados da FCDP e consequências da FCDP. Ou seja, os elementos estão descrevendo/definindo o que é a formação continuada didático-pedagógica (significados da FCDP) ou descrevendo os resultados práticos dessa formação (consequências da FCDP), seja para ele enquanto profissional ou para a sua prática docente. Isso corrobora com o que dizem respeito ao campo das definições, logo, às características que definem um objeto de representação (SÁ, 1996).

A seguir, passamos à análise de especificidades e AFC da representação social de FCDP, a fim de identificar possíveis singularidades a partir das variáveis que caracterizam o grupo pesquisado.

6.2.5.1 Especificidades e análise fatorial de correspondência (AFC) da representação social de formação continuada didático-pedagógica

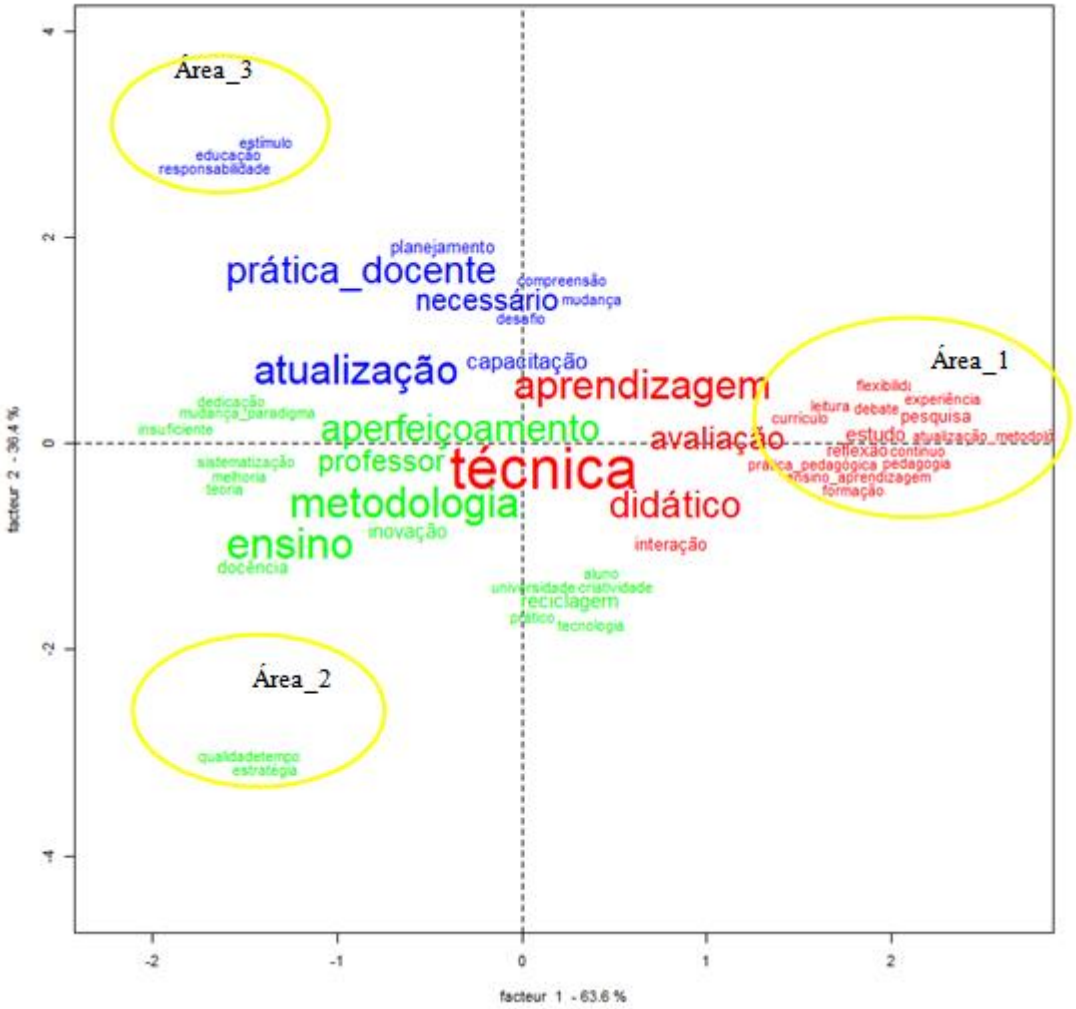
Assim como procedemos em relação às expressões *docência universitária* e *formação continuada*, realizamos a análise do tipo especificidades e AFC da representação social de *formação continuada didático-pedagógica.*

Seguindo a mesma lógica das expressões anteriores, utilizamos a frequência 2 (dois) para gerar os planos fatoriais. Logo, todas as palavras/expressões usadas pelo IRAMUTEQ para a análise prototípica estão presentes nos resultados mostrados nos planos, além de outras palavras com frequência maior ou igual a 2 (dois).

Aplicamos o banco de dados digitado em forma de texto 4 (quatro) vezes no *software* – uma para cada variável que tenha no mínimo 03 (três) modalidades. A análise de especificidades e AFC apresentaram diferenças em relação às variáveis *área do conhecimento* e *FCDP*.

Abaixo, estão apresentados os planos fatoriais, primeiramente da variável *área do conhecimento* (Figura 16) e, em seguida, da variável *FCDP* (Figura 17).

Figura 16 – Plano fatorial das palavras/expressões associadas à expressão formação continuada didático-pedagógica a partir da variável área do conhecimento[50]




Fonte: Elaborado pela autora, gerada pelo *software* IRAMUTEQ.

O plano fatorial gerado a partir da variável *área do conhecimento* apontou que os elementos constituintes do núcleo central da representação social de formação continuada didático-pedagógica são comuns a todos os professores das diferentes áreas (humanas, exatas e saúde). Isso significa que os sentidos e os significados da FCDP em torno dos elementos que procuram definir (*atualização, capacitação*, etc.) e procuram descrever as consequências dessa formação para o indivíduo (*técnicas, didática, formação docente*, etc.) são compartilhadas pelos professores universitários dessas diferentes áreas do conhecimento. As pequenas singularidades apontadas no plano fatorial se deram em relação aos elementos periféricos.

[50] Ver apêndice I - Palavras/expressões que compõem a representação social de formação continuada didático-pedagógica divididas por especificidades (variável área do conhecimento).

Para a área_1 (humanas), o plano destacou as palavras *flexibilidade, experiência, leitura, debate, pesquisa, currículo, estudo, atualização metodológica, reflexão, contínuo, prática pedagógica, pedagogia, ensino e aprendizagem* e *formação*. Dessas palavras, *estudo, ensino e aprendizagem, prática pedagógica, currículo* e *debate* integram os elementos periféricos da representação social de FCDP: "Compreendo que a formação continuada pedagógica ultrapassa o campo da técnica, uma vez que é *estudo* contínuo e deve ter a finalidade do *ensino e a aprendizagem* em seu amplo aspecto: a busca pelo conhecimento em nível universitário, multidisciplinar e correlacionado com a realidade social" (P18-H).

Os termos *ensino e aprendizagem* e *estudo* encontram-se no 3º quadrante da análise prototípica (Quadro 12). Como vimos anteriormente, os elementos desse quadrante apresentam uma compreensão mais ampla da FCDP. Os professores desse subgrupo parecem compreender essa formação como processo que precisa acontecer e ser experienciado ao longo da trajetória do profissional docente. As suas respostas apontam para uma visão contrária a reducionismos como capacitação e treinamento por exemplo. Já os termos *prática pedagógica, currículo* e *debate* estão na 2º periferia e, por isso, possuem a função de ilustrar ou justificar a significação da representação social de FCDP, como se essa formação se ilustrasse, por exemplo, nesses termos citados por eles.

De um modo geral, as palavras destacadas no plano fatorial como associadas à área de humanas expressam um sentido para a formação continuada didático-pedagógica que perpassa pela definição dessa formação (*leitura, debate,* etc.), pelas consequências (*ensino e aprendizagem, prática pedagógica,* etc.) e pelo perfil identitário do indivíduo (*flexibilidade*).

Já para a área_2 (exatas), as palavras *qualidade, tempo* e *estratégias,* todas elementos periféricos da representação social de formação continuada didático-pedagógica, foram destacadas no plano fatorial: "A discussão e regaste de diferentes *estratégias* para aprimorar as atividades de docência são essenciais nessa formação[...]. Ela permite melhorar a *qualidade* das aulas" (P27-E).

A partir das justificativas dos professores, acreditamos que o sentido da palavra *estratégias* se aproxima do sentido dado ao termo *técnica* e *didática* (presentes no núcleo central), enquanto um meio para efetivação do ensino. Parece-nos, então, que esse subgrupo entende o termo *estratégias* como sinônimo de técnicas ou metodologias ou até mesmo da didática em um sentido instrumental, como já discutido anteriormente. Diante disso, inferimos que esses professores possivelmente compreendem a formação continuada didático-pedagógica como lugar onde se apropriam de *estratégias,* com vistas a melhorar sua prática.

Ainda, segundo os professores, para ter acesso às *estratégias* de ensino é necessário o investimento de *tempo*.

Reiteramos que a formação continuada didático-pedagógica não se resume a um espaço de aprendizado de "receitas" do como fazer (estratégias, técnicas, métodos, etc.), mas objetiva apresentar subsídios e conhecimentos didáticos e pedagógicos para o exercício do profissional docente do ensino superior e, quando acontece em uma dimensão coletiva, proporciona a socialização de experiências e reconhecimento da importância do trabalho conjunto, contribuindo para a (re)construção da identidade profissional docente.

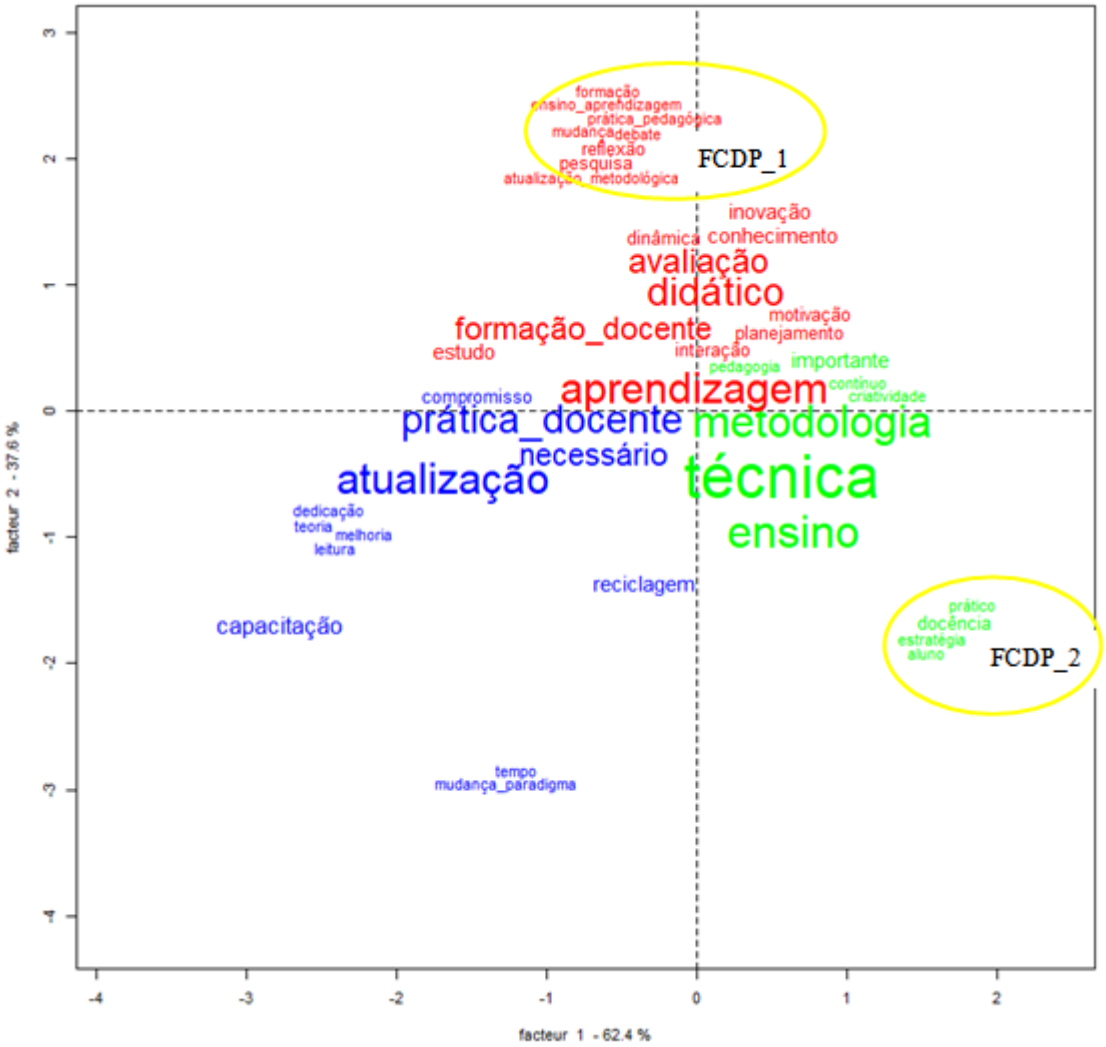
Por fim, para a área_3 (saúde), as palavras *estímulo*, *educação* e *responsabilidade* pertencentes aos elementos periféricos foram destacadas no plano fatorial: "[...] o docente tem que ser *responsável* para a formação pedagógica e, assim, apresentar o melhor para seu aluno" (P84-S). "A *educação* é um processo. Acredito que há conhecimentos teóricos e metodológicos que podem ser aprendidos na formação, modificando inclusive valores do docente" (P49-S).

As respostas apontam para um entendimento da formação continuada didático-pedagógica também como um processo. Parece-nos que as palavras formação e educação para esse subgrupo são ditas como sinônimos. Talvez isso ocorra, porque seja comum entre os docentes da área de saúde o uso da expressão "educação continuada"[51] e não "formação continuada". A lógica nas justificativas desses professores seria a *educação* (formação) como espaço para o professor buscar conhecimentos (didáticos e pedagógicos) e, para isso, precisa haver a necessidade de se ter *estímulo* e *responsabilidade* para investir nessa formação.

Referente à variável FCDP, o IRAMUTEQ gerou o plano fatorial a seguir, conforme a Figura 17.

[51] Durante a coleta de dados com os professores da área da saúde, percebemos que eles utilizam a expressão "educação continuada" para se referir à formação continuada. Inclusive, grande parte da literatura que trata desse tema para profissionais da saúde utilizam essa expressão. Para alguns professores dessa área, a expressão "formação continuada" pode sugerir ações pontuais de formação, enquanto "educação continuada" dá um sentido de sistematicidade e processo. No entanto, com base em Garcia (1995), preferimos o termo formação continuada, entendida como formação profissional continuada (processo que se dá posteriormente a uma formação profissional inicial).

Figura 17 – Plano fatorial das palavras/expressões associadas à expressão formação continuada didático-pedagógica a partir da variável FCDP[52]




Fonte: Elaborado pela autora, gerada pelo *software* IRAMUTEQ.

Para os professores que afirmaram experienciar formação continuada didático-pedagógica (FCDP_1), o plano fatorial destacou as palavras/expressões *formação, ensino e aprendizagem, prática pedagógica, mudança, debate, reflexão, pesquisa* e *atualização metodológica*. Dessas, *ensino e aprendizagem, prática pedagógica, mudança* e *debate* compõem o sistema periférico da representação social de FCDP: "Considero que a formação didático-pedagógica oportuniza *debater* sobre as questões e problemáticas do processo de *ensino e aprendizagem*" (P44-H).

As palavras/expressões trazidas por esses professores parecem dizer de uma compreensão de ensino como processo inseparável da aprendizagem. Concordamos com Soares (2009) que o ensino, enquanto componente da docência, muitas vezes parece expressar

[52] Ver apêndice J - Palavras/expressões que compõem a representação social de formação continuada didático-pedagógica divididas por especificidades (variável FCDP).

uma visão tradicional do professor como responsável pela transmissão do conhecimento sistematizado. Sendo assim, ensinar pressupõe o domínio dos conteúdos a serem transmitidos de maneira magistral e o docente se torna um depositário de saber. Por isso, a autora afirma que "tal concepção de ensino valoriza, principalmente, a variedade e a quantidade de noções, conceitos, informações, organizados numa lógica sequencial, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e com o processo de construção do conhecimento que lhes é próprio" (SOARES, 2009, p. 98).

Os termos e as justificativas dadas por esse subgrupo para a escolha dessas palavras sugerem que o ensino não se resume à transmissão e, por isso, a FCDP se constitui como lugar de *debate*, que proporciona *mudanças* na *prática pedagógica* e nos processos de *ensino e aprendizagem*.

Já para os professores que afirmaram não experienciar formação continuada didático-pedagógica (FCDP_2), o resultado da AFC destacou as palavras *prática, docência, estratégia* e *aluno,* sendo essas três últimas pertencentes aos elementos periféricos: "A FCDP permite a aplicação de novos modelos/*estratégias* [...] na *prática*" (P47-E).

As respostas desse subgrupo sugerem uma compreensão da FCDP como espaço de aprendizado de *estratégias* que podem subsidiar a prática docente e, consequentemente, o aluno. Reiteramos que o sentido de estratégias parece se aproximar do sentido de *técnicas* (o mais frequente e importante na representação social de FCDP), ou seja, como aquela que permite a efetivação da transmissão do conhecimento (ensino).

Diante do exposto, podemos deduzir uma oposição entre os professores que afirmaram experienciar FCDP e os professores que afirmaram não experienciar. Enquanto que as justificativas do subgrupo de docentes que não investem nessa formação sugerem uma preocupação voltada mais para aspectos ligados à técnicas/métodos/estratégias de ensino, os que investem parece compreender a FCDP como possibilidade para repensar e mudar práticas e os processos de ensino e de aprendizagem.

Por conseguinte, reafirmamos que com a análise de especificidades e AFC pudemos relacionar variáveis que caracterizam subgrupos (área do conhecimento e FCDP) com elementos constituintes das representações sociais dos objetos aqui analisados (docência universitária, formação continuada e FCDP). Desse modo, acreditamos evidenciar aspectos que, possivelmente, integram a identidade pessoal de professores participantes desse estudo, visto que, a grande maioria dos elementos destacados pela análise de especificidades e AFC se refere aos elementos que constituem o sistema periférico.

Após analisar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica, discutimos a seguir, sobre as intersecções entre os elementos centrais e periféricos das representações desses três objetos sociais.

### 6.2.6 Intersecções entre elementos das representações sociais de docência universitária, formação continuada, formação continuada didático-pedagógica e o sentido de ser professor universitário: um sistema de representações sociais.

Após a conclusão da análise do conteúdo e da estrutura das representações sociais dos objetos *docência universitária*, *formação continuada* e *formação continuada didático-pedagógica*, percebemos que muitos dos elementos, centrais e periféricos, constituintes dessas representações, se relacionavam no sentido de serem comuns entres eles. Diante disso, passamos a procurar entender o sentido dessa(s) relação(ões) que os objetos em questão mantinham.

Como afirmamos na introdução deste texto, à medida que íamos aprofundando as leituras sobre nosso objeto de pesquisa (FCDP), percebíamos a recorrente fala dos autores sobre a importância da formação pedagógica para o exercício da docência universitária e, ao mesmo tempo, ouvíamos relatos sobre a desvalorização dos saberes pedagógicos por parte de muitos docentes. Por isso, começamos a pensar na possibilidade da representação social de FCDP estar relacionada à representação social de docência universitária, pois o debate sobre essa formação sempre está respaldado em uma concepção de docência. Isso também ocorreu com a formação continuada, uma vez que passamos a indagar se essa formação (que é mais ampla que a didático-pedagógica) já apresentava elementos referentes à FCDP especificamente, visto que o grupo pesquisado constitui-se de professores.

Diante desse contexto, nos apoiamos em Abric (2003b, p. 54), quando afirma que “não existe representação social isolada. Toda representação está em relação com um conjunto de outras representações que constituem o ambiente histórico e social dos indivíduos”. Restava-nos, agora, entender que tipo de relação as representações sociais dos objetos docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica estabeleciam.

Em um primeiro momento, consideramos a possibilidade de se constituir uma relação de encaixe ou de reciprocidade. De acordo com Abric (2003b), para que haja uma representação encaixada é necessária uma relação de dependência e de hierarquia entre elementos do núcleo central:

> Cada núcleo central das representações encaixadas retoma o objeto "superior". *[Além disso]*, o elemento "superior" retomado na representação encaixada inferior, toma o estatuto de elemento central normativo, *[bem como]*, o elemento novo que aparece no núcleo central no objeto "encaixado" de nível inferior é de natureza funcional" (ABRIC, 2003b, p. 54-55, grifos nossos).

Logo, para que as representações sociais dos objetos estudados nesta pesquisa obedecessem a uma relação de encaixe, seria necessário, entre outras coisas, que no núcleo central de FCDP estivesse presente a docência universitária e a formação continuada e, no núcleo central de formação continuada, estivesse presente a docência universitária, por exemplo.

Já na relação de reciprocidade, Abric (2003b, p. 56) afirma que é preciso que haja uma influência recíproca entre as representações de objetos, obedecendo a três características: "cada objeto está representado no núcleo central do outro; as características extraídas do outro objeto têm um estatuto de elemento funcional no núcleo central do objeto considerado; cada núcleo central compreende os elementos que lhe são próprios".

No caso desta pesquisa, para haver uma relação de reciprocidade, no núcleo central de docência universitária precisariam estar como elementos a formação continuada e a FCDP, no núcleo de formação continuada precisariam estar como elementos a docência universitária e a FCDP e, por fim, no núcleo de FCDP precisariam estar a docência universitária e a formação continuada.

Como as relações entre as representações sociais dos objetos aqui tratados não correspondem a encaixe ou à reciprocidade, passamos a cogitar a possibilidade de uma relação de sistemas de representações sociais (SRS).

De acordo com Félix *et al*. (2016), autores como Camargo e Wachelke (2010), Wachelke e Cantarello (2011) e Wachelke (2012) trazem as referências dos primeiros estudos que citaram o conceito de sistemas de representações sociais. Para esses autores, a ideia de SRS já era considerada por Moscovici, em sua pesquisa sobre a representação social da psicanálise, visto que considerava a ideia de SRS como uma clara derivação do processo de ancoragem, indicando que as representações sociais se organizam em redes, embora sejam estudadas separadamente. Além disso, nos apoiamos nos autores citados porque, segundo pesquisa realizada por Félix *et al*. (2016) sobre o uso do SRS, são quem melhor sistematizam esse conceito.

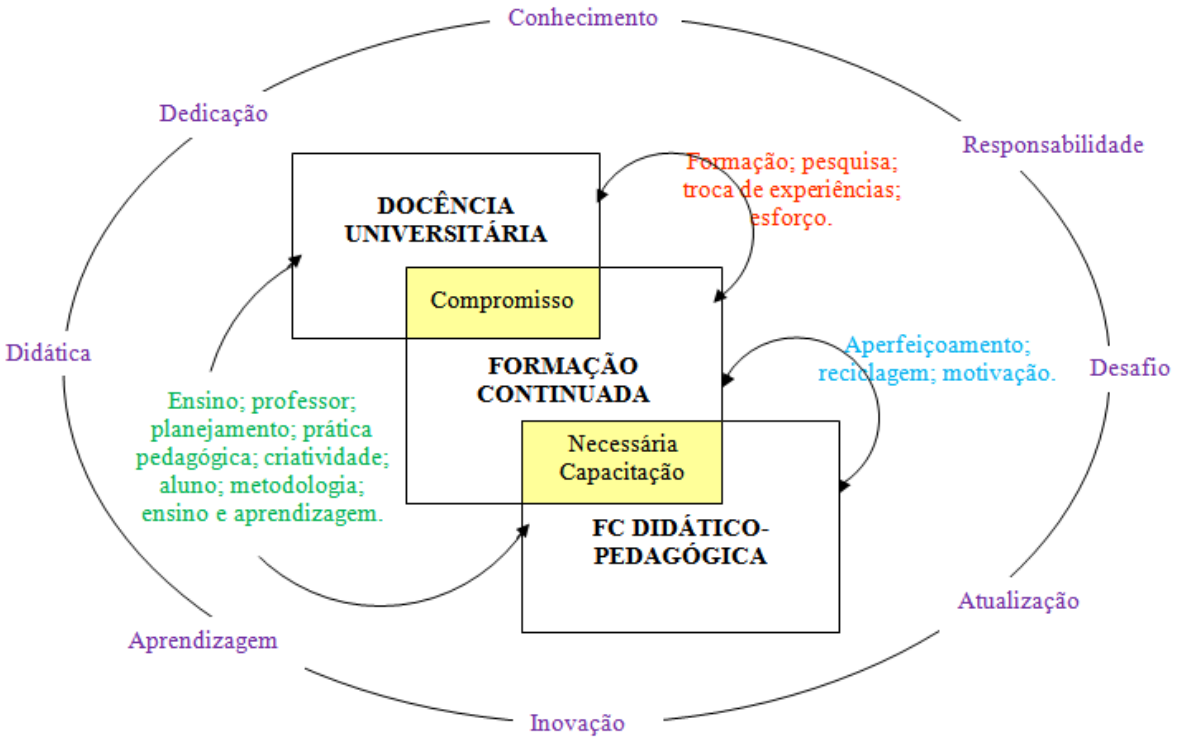
Partindo do princípio de que toda representação social forma uma vasta rede com outras representações, compreendemos SRS como um conjunto de representações interconectadas (WACHELKE, 2012). Dizendo de outra maneira, SRS são zonas de

intersecção, de relação, entre representações sociais de objetos distintos (CAMARGO; WACHELKE, 2010). Ou seja, refere-se à articulação entre representações sociais, por meio do compartilhamento de seus elementos centrais e/ou periféricos.

Essas relações entre representações podem ser por conjunção ou por disjunção. No primeiro caso (conjunção), existe intersecção entre elementos dos núcleos centrais das representações sociais dos objetos que formam o SRS. No segundo caso (disjunção), não há intersecção (FLAMENT; ROUQUETTE apud WACHELKE; CONTARELLO, 2011).

A Figura 18 apresenta os elementos centrais e periféricos que se interconectam nas representações sociais dos objetos docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica.

Figura 18 – Relação entre os elementos que constituem as representações sociais de docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica[53]




Fonte: Elaborado pela autora.

[53] Legenda:
As palavras dentro dos retângulos amarelos referem-se aos elementos do núcleo central.
Os elementos periféricos que se interconectam estão representados da seguinte maneira:
Docência universitária e formação continuada (vermelho);
Formação continuada e formação continuada didático-pedagógica (azul);
Docência universitária e formação continuada didático-pedagógica (verde);
Docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica (roxo).

Como é possível perceber, existe uma intersecção entre os núcleos centrais das representações sociais de docência universitária e de formação continuada por meio da palavra *compromisso*. Já entre os núcleos centrais de formação continuada e FCDP, há intersecções por meio das palavras *necessária* e *capacitação.* Diante disso, acreditamos que a relação que se estabelece entre os objetos aqui descritos configura-se por conjunção.

Ressaltamos ainda a ausência de intersecção entre os núcleos de docência universitária e FCDP. No entanto, verifica-se que muitos elementos presentes na representação social de docência universitária se relacionam com elementos da representação social de FCDP, sobretudo no que se refere às questões ligadas aos saberes didático-pedagógicos (*ensino; professor; planejamento; prática pedagógica; aluno; metodologia; ensino e aprendizagem*).

Diante disso, inferimos que essas intersecções entre docência universitária e FCDP podem corresponder a características mais individualizadas de parte do grupo (professores universitários). Dizendo de outro modo, embora o núcleo central (que é gerador de sentido da representação) de docência universitária não apresente questões que se relacionem aos saberes didático-pedagógicos do professor (com exceção da palavra/prática de ensino), os elementos periféricos mostram que esses saberes podem ser relevantes para parte do grupo.

Esse dado corrobora com a análise de especificidades e AFC das representações sociais de docência universitária e formação continuada didático-pedagógica – mais especificamente quanto à variável FCDP 1 (professores que afirmaram experienciar FCDP) –, uma vez que essas análises revelaram que nos elementos periféricos existem termos (*aprendizagem, interação, avaliação, ensino e aprendizagem, prática pedagógica*) ligados aos saberes pedagógicos e que correspondem ao subgrupo de professores que afirmaram investir nessa formação.

Além da classificação por conjunção e disjunção, Wachelke e Contarello (2011) destacam que, em alguns casos, uma das representações que compõem o SRS pode ser elemento central ou periférico na estrutura de outra representação do SRS. Essa questão foi observada na análise prototípica de docência universitária (Quadro 8), uma vez que o objeto *formação continuada* aparece como elemento na segunda periferia da representação social de docência universitária, conforme mostra o Quadro 15, a seguir:

Quadro 15 – Intersecções por conjunção entre as representações sociais de docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica

<table>
<tr><th></th><th>Docência universitária</th><th>Formação continuada</th><th>FCDP</th></tr>
<tr><td>Núcleo central</td><td colspan="2">Compromisso</td><td>Necessária; capacitação.</td></tr>
<tr><td>Segunda periferia</td><td>Formação continuada</td><td colspan="2"></td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante de todo o exposto, acreditamos na possibilidade de existência de um SRS formado pelos objetos *docência universitária*, *formação continuada* e *formação continuada didático-pedagógica*. Mais que isso, como além de ter uma intersecção com o núcleo de formação continuada por meio da palavra *compromisso*, de ter o próprio objeto formação continuada como elemento da segunda periferia e, ainda, ter muitas intersecções entre os elementos periféricos de FCDP, inferimos a possibilidade da representação social de docência universitária ser responsável por organizar as outras representações sociais aqui analisadas (formação continuada e FCDP). Resta-nos, agora, entender os sentidos dos termos que se relacionam neste SRS.

O termo *compromisso* apresenta-se como característica (perfil identitário) do indivíduo para o exercício da docência e para a prática/experiência de formação continuada:

> Acredito que o docente universitário tem um *compromisso* na formação profissional, bem como na construção de massa crítica (P27-E, referente à docência universitária).
>
> A formação continuada faz parte do *compromisso* assumido pelo docente em sempre levar o que há de melhor em termos de prática [...] (P9-S, referente à formação continuada).

As falas acima evidenciam que o *compromisso* com a formação continuada ancora-se no *compromisso* assumido com a docência universitária, ou seja, o *compromisso* do professor com a formação continuada é decorrente de seu *compromisso* com a docência universitária. Isso corrobora o que afirmamos sobre a docência ser responsável por organizar a representação social de formação continuada. Afora isso, a presença da formação continuada como elemento da docência reforça essa questão: "A *docência universitária* exige [...] *formação continuada*, pois ela assegura troca e ou aquisição de saberes/conhecimentos" (P33-S, referente à docência universitária).

Já a ausência do termo *compromisso* no núcleo central da representação social de FCDP (e até mesmo nos elementos periféricos) nos levou a pensar no comprometimento do professor universitário com essa formação – a FCDP nas representações sociais dos professores aparece como uma *necessidade*, mas sem o *compromisso*. Nesse sentido, não é por acaso que vários estudos apontam para a questão da desvalorização da FCDP por parte de muitos docentes universitários, como também, para a ausência de políticas institucionais de formação no ensino superior (SOARES, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; ALMEIDA, 2012; TORRES, 2014).

Soares (2009), por exemplo, afirma que a formação continuada com vista à reflexão dos aspectos da prática docente do professor universitário não é estimulada, pontuada e assumida financeiramente pela universidade, como acontece com a formação para a pesquisa.

Quanto às palavras *necessária* e *capacitação*, que interconectam os núcleos centrais das representações sociais de formação continuada e FCDP, é possível perceber que, ao mesmo tempo em que os professores entendem essas formações como uma *necessidade*, reduzem suas complexidades a um momento específico de *capacitação*:

> A formação continuada é extremamente *necessária*, pois permite um aprofundamento [...] (P16-H, referente à formação continuada).
>
> Penso que a formação didático-pedagógica é *necessária* no cotidiano, pois pode contribuir muito positivamente nas práticas docentes (P30-S, referente à FCDP).
>
> Acredito ser importante o docente se submeter a *capacitações* ao longo de sua carreira (P65-H, referente à formação continuada).
>
> [...] momento de *capacitação* e de treinamento: ambas as palavras reportam para a dimensão de qualificação e preparação didática e pedagógica [...] (P73-H, referente à FCDP).

A diferença no sentido do termo *capacitação* nas representações sociais de formação continuada e FCDP é que, quando se refere à primeira, não fica evidente se essa capacitação objetivaria a área de conhecimento específico do docente ou os saberes didáticos e pedagógicos. Já quando se refere à FCDP, evidencia-se uma capacitação voltada para elementos ligados à prática docente.

Quanto aos elementos periféricos que se relacionam nas representações sociais de docência universitária e formação continuada (*formação, pesquisa, troca de experiências* e *esforço*), os sentidos parecem, nas duas representações destacadas, ter a *formação* (formação profissional do estudante ou formação do docente), como consequência da *pesquisa* e da *troca de experiências* (entre os pares, entre os estudantes) e como atividade que demanda *esforço*:

"*Formação* se relaciona com o processo de atualização *[formação continuada]* constante e *pesquisa* [...] na perspectiva de contribuir com o trabalho docente e formação profissional minha e do meu aluno" (P7-H, referente à docência universitária).

Já os sentidos dos elementos periféricos que se relacionam nas representações sociais de formação continuada e FCDP (*aperfeiçoamento, reciclagem* e *motivação*), tendem a reduzir a complexidade do processo formativo quando se utilizam termos como *aperfeiçoamento* e *reciclagem*. Afora isso, a questão da *motivação* aparece como elemento impulsionador da formação e como característica do professor: "Para a formação, precisamos ter *motivação* [...]" (P45-E, referente à formação continuada).

Em relação aos elementos que se articulam (*dedicação, aprendizagem, responsabilidade, desafio, atualização, inovação, conhecimento* e *didática)* entre as representações sociais dos três objetos aqui tratados, nota-se que servem para caracterizar também a existência de um SRS formado pelos objetos sociais docência universitária, formação continuada e FCDP.

Em síntese, relacionar a análise dos elementos dos quatro quadrantes (análise prototípica) desses três objetos nos possibilitou perceber a existência de um SRS, no qual a centralidade parece estar na representação social de docência universitária como responsável pela organização das representações sociais de formação continuada e FCDP. Diante disso, podemos conjeturar a possibilidade de essa última se tornar algo mais presente na vida profissional dos docentes universitários ao integrar o núcleo central de docência universitária ou, ao menos, os elementos periféricos.

Por fim, notamos também que muitos dos elementos constituintes do SRS, aqui debatido, também compunham as características que os docentes universitários atribuíram à identidade docente (o sentido de ser professor universitário). Como já afirmamos anteriormente, a partir das falas dos participantes desta pesquisa, vimos que a identidade do professor universitário se organiza, principalmente, na figura do professor pesquisador, do professor formador e do professor detentor do conhecimento. Tomando como base essa organização identitária, observamos que tanto os elementos centrais quanto os periféricos das representações sociais de docência universitária, de formação continuada e de FCDP se apresentam também na identidade descrita pelos docentes participantes do estudo.

No Quadro 16, a seguir, trazemos mais uma vez os sentidos que os professores atribuíram à categoria ser professor universitário. No entanto, agora destacamos em cores as palavras que também constituem as representações sociais dos 03 (três) objetos descritos.

Quadro 16 – Os sentidos de ser professor universitário (identidade docente) e os elementos que constituem as representações sociais de docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica[54]

| | | |
|---|---|---|
| SENTIDOS DE SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO | PROFESSOR DETENTOR DO CONHECIMENTO | Produção, transmitir, passar, novo, formar, buscar, área, atuação, diferença, formação, pesquisa, estar, precisar, social, universidade, *reflexão*, prático, conteúdo, entender, profissão, mundo, melhor, oportunidade, atento, possibilitar, campo. |
| | PROFESSOR FORMADOR | Conhecimento, atuar, ensinar, docente, responsável, futuro, produzir, auxiliar, pessoa, responsabilidade, discente, **técnica**, *processo*, forma, aprendizagem, aluno, conduzir, mercado, ajudar, trabalho, compartilhar, aprender, saber, mesmo, dia, sociedade, crítica, contribuir, cidadão, gente, motivar, mudar, vida. |
| | PROFESSOR PESQUISADOR | Conhecimento, **docência**, desenvolver, experiência, extensão, **sala de aula**, atividade, desafio, função, ensino, professor, mundo, universitário, lidar, indivíduo, grande. |

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise do Quadro 16 nos levou a perceber que os elementos que constituem o núcleo da representação social de FCDP (*técnica, atualização, didática, prática docente, formação docente, professor, necessária e capacitação*) não aparecem como centrais ao sentido de ser professor universitário. Com exceção das palavras *técnica* e *professor*, nenhum outro elemento do núcleo da representação de FCDP está presente entre os termos que os professores afirmaram ser constituintes da identidade do docente universitário. Afora isso, é importante ainda destacar que as palavras *técnica* e *professor* **não** são significativas/centrais no sentido do ser professor universitário, uma vez que a identidade docente desse grupo se organiza entre os palavras *formação, pesquisa* e *conhecimento*.

Diferentemente de quando olhamos para os elementos que constituem o núcleo central de docência universitária (*compromisso, ensino, dedicação, formação, trabalho, conhecimento, responsabilidade, vocação* e *formação profissional*), percebemos que os termos *formação* e *conhecimento* aparecem como significativos/centrais ao sentido do ser professor universitário (professor formador e professor detentor do conhecimento). De igual

[54] Legenda:
Elementos específicos da docência universitária (sublinhado);
Elementos específicos da formação continuada (*itálico*);
Elementos específicos da formação continuada didático-pedagógica (**negrito**);
Elementos tanto docência universitária quanto da formação continuada (vermelho);
Elementos tanto da formação continuada quanto da formação continuada didático-pedagógica (azul);
Elementos tanto da docência universitária quanto da formação continuada didático-pedagógica (verde);
Elementos tanto da docência universitária quanto da formação continuada e da formação continuada didático-pedagógica (roxo).

modo, o objeto *formação continuada* apresenta em seu núcleo central a palavra *pesquisa*, que também se constitui importante no sentido do ser professor universitário (professor pesquisador).

Diante disso, evidencia-se a função identitária das representações sociais de docência universitária e de formação continuada, ou seja, elas são definidoras da identidade e permitem o grupo (professor universitários) salvaguardar suas especificidades (de formador, de pesquisador e de detentor do conhecimento). Isso ocorre porque uma das funções específicas das representações sociais é a de definir identidades, ao mesmo tempo em que preserva as singularidades do grupo (ABRIC, 1994a; SANTOS, 2009).

Já a representação social de FCDP, mesmo que em um sentido reducionista (de técnica, de atualização, de capacitação), não aparece como saliente à identidade do professor universitário. Isso se justificaria no fato dessa formação ainda não estar consolidada enquanto prática recorrente na vida profissional de muitos professores universitários. Como diriam Pimenta e Anastasiou (2010), ainda existe um certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar, sendo suficiente o domínio dos conhecimento específicos, uma vez que essa docência se identifica pela pesquisa e/ou pelo exercício profissional no campo.

Por conseguinte, a análise das representações sociais dos objetos *docência universitária*, *formação continuada* e *FCDP* possibilitou evidenciar a existência de um SRS que se imbrica a um sentimento de identidade docente caracterizado pela *pesquisa*, *formação* e *conhecimento*. Isso condiz com o que Deschamps e Moliner (2009, p. 80) afirmam sobre a estreita relação entre representações sociais e sentimento de identidade, uma vez que "representações podem ter um impacto considerável sobre o desenrolar dos processos que concorrem para o sentimento de identidade, imbricando-se uns aos outros e fazendo-os convergir numa mesma direção".

Resta-nos, agora, entender como a formação continuada didático-pedagógica tem contribuído com o processo de (re)construção da identidade profissional docente daqueles professores universitários que afirmaram experienciar essa formação (fase 2). Mas, antes, faremos uma breve síntese sobre os achados desta fase 1, dando destaque ao que as representações sociais dos objetos aqui analisados dizem da identidade profissional docente do professor que atua na universidade, especificamente quanto às marcas, produtos e regulações das representações na identidade.

### 6.2.7 Os sentidos de ser professor universitário, suas experiências de formação continuada didático-pedagógica e as representações sociais de docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica: para onde os dados apontam?

Para conhecer o que os docentes pensam sobre ser professor universitário, ou seja, quais os sentidos e as características que eles atribuem à identidade profissional docente, questionamos o que seria, para eles, "ser professor universitário".

Os dados dessa questão, organizados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2002), bem como com o auxílio da análise de similitude do IRAMUTEQ, nos levaram às três subcategorias empíricas: professor detentor do conhecimento, professor pesquisador e professor formador.

Nas respostas dos professores para o "ser professor universitário", percebemos que há uma tendência à valorização do conhecimento científico de sua área específica de atuação e que esse conhecimento seria produzido por meio da pesquisa e transmitido aos estudantes, a fim de assegurar a formação de novos profissionais, seja ela uma formação de caráter mais amplo, como o da formação humana integral, seja ela uma formação de caráter mais técnico, com vistas a atender o mercado de trabalho.

Com a análise de similitude, foi possível evidenciar também que a figura do professor pesquisador ocupa um lugar central na identidade dos participantes. Vimos que isso talvez ocorra porque, conforme Cunha (2007), a pesquisa é o que dá prestigio ao professor do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica na universidade, enquanto o ensino assume lugar secundarizado nos discursos dos professores e, para exercê-lo, bastaria apenas o saber disciplinar. Esse fato já seria um possível indicativo do desinteresse de muitos docentes com a formação continuada didático-pedagógica.

Um exemplo que pode ilustrar o que essa autora coloca é o próprio processo de seleção para o ingresso na docência universitária, no qual o peso da produção científica do candidato tem maior relevância do que as suas experiências como professor. Ou até mesmo na prova dita "didática" o que está em questão é muito mais o domínio do conteúdo sorteado em detrimento dos saberes didáticos e pedagógicos a serem mobilizados pelo professor para a construção desse conteúdo.

Em relação às experiências de formação continuada didático-pedagógica dos professores participantes da pesquisa, vimos que dos 41 docentes que afirmaram investir

nessa formação, a grande maioria (32) experienciam FCDP institucionais, ou seja, aquelas que se vinculam a alguma instituição e, por isso, foram chamadas, por nós, de formação formal.

Vimos ainda que a formação continuada didático-pedagógica como heterotopia tem sido menos frequente nas experiências de muitos docentes. Inferimos que isso pode ser devido à grande demanda de atribuições desempenhadas pelos professores universitários ou até mesmo no interesse para investir nessa formação.

Quanto à representação social de docência universitária, foi possível perceber que seu núcleo se organiza a partir de quatro sentidos, quais sejam: atribuição profissional, perfil identitário, dimensão intelectual e visão essencialista. Foi observado também que no núcleo central coexistem elementos normativos, ligados aos valores, e funcionais, ligados à prática dos professores.

Pudemos observar ainda que, diferentemente dos sentidos que atribuem ao ser professor universitário, o termo *ensino* foi central na representação social de docência universitária. Acreditamos que isso aconteça devido a uma questão de relação interna e externa com o objeto em questão. Ou seja, a indagação "pra você, o que é ser professor universitário?" sugere ao docente falar de algo que lhe é interior e pertence à sua identidade, e, nesse caso, a figura do pesquisador ocupa um lugar central, enquanto a indagação "docência universitária" sugere falar de algo que lhe é comum, mas externo ao sujeito, revelando um discurso mais institucionalizado.

Diante disso, acreditamos que a representação social de docência universitária está servindo como um marcador dessa identidade, pois o grupo "professores universitários" atribui características/marcas a esse objeto social (conhecimento, formação, pesquisa, técnica, etc.) na intenção de afirmar sua identidade de detentor do conhecimento, formador e pesquisador. Acreditamos também que essa representação social se constitui um produto dessa identidade, pois mostra o interesse do grupo em manter a sua coerência e a sua especificidade, bem como, entendemos que a representação social de docência universitária atua como reguladora dessa identidade, pois objetiva, conforme Deschamps e Moliner (2009), resguardar certa compatibilidade entre representações de si mesmo e representações sociais.

Já em relação à representação social de formação continuada, pudemos perceber que os professores participantes da pesquisa atribuem um sentido, ao mesmo tempo, amplo (continuidade, processo, estudo, etc.) e restrito (capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, etc.) para essa formação. Percebemos também que os elementos que constituem o núcleo central dessa representação são majoritariamente normativos, indicando que os professores

estabelecem uma relação prática com esse objeto. Ou seja, há uma preocupação dos professores universitários em experienciar formação continuada.

Mais uma vez, acreditamos que a representação social de formação continuada está servindo como marcadora da identidade dos professores universitários participantes deste estudo. Isso porque, quando a significação da representação social de formação continuada se organiza a partir de elementos como pesquisa, aperfeiçoamento, reciclagem, capacitação, etc. e esses termos são justificados em suas respostas como necessários porque o professor precisa, entre outras coisas, transmitir um conhecimento para seu estudante, fica evidente que essa representação está servindo como marca da identidade do professor detentor do conhecimento, por exemplo.

Ao mesmo tempo, nota-se que a representação social de formação continuada é produto desse perfil identitário, porque parece buscar salvaguardar essa identidade (por exemplo, a *pesquisa* como formação continuada é um produto da identidade do professor pesquisador). De igual modo, regula a identidade do professor universitário porque busca preservar a compatibilidade entre representações de si (formador, pesquisador e detentor do conhecimento) e representações sociais (no caso de formação continuada: pesquisa, aperfeiçoamento, reciclagem, etc.).

Por fim, a significação da representação social de formação continuada didático-pedagógica traz elementos que caracterizam/definem essa formação, apontando para um entendimento ainda reducionista (atualização e capacitação) e elementos que dizem das consequências (técnicas, didática, formação docente, etc.) para o professor em formação.

Ficou evidenciado, a partir das justificativas dos docentes, que a FCDP é espaço de formação docente que possibilita repensar o ser professor e a sua prática. Evidenciou-se também que a técnica e a didática (reduzida à técnica) são contributos essenciais a essa formação. A esse respeito, acrescentamos que a FCDP precisa ser compreendida e experienciada para além da aprendizagem da técnica, mas como desenvolvimento do próprio profissional.

De igual modo, entendemos que a representação social desse objeto está servindo como marca da identidade desses professores, visto que trazem elementos como a técnica, a capacitação, a didática reduzida à técnica, etc., que parecem caracterizar/marcar a identidade do professor detentor de um conhecimento e formador que objetiva a transmissão para o estudante. Além disso, sugere que essa representação é produto desse perfil identitário, pois esse grupo parece basear a sua especificidade (pesquisador, formador, detentor do conhecimento) ao representar o objeto *formação continuada didático-pedagógica* com o

objetivo de manter a sua especificidade e/ou coerência. Já como reguladora da identidade, a representação social de FCDP sugere que o objetivo não é mais o de apenas afirmar as especificidades do grupo professores universitários a partir do que pensa sobre este ou aquele objeto, mas o objetivo é preservar a coerência entre as representações de si e do objeto representado, isso porque o ato de representar toma como ponto de partida a identidade do sujeito. Dizendo de outro modo, represento a partir do que sou. No caso em questão, podemos tomar como exemplo o fato de, se sou detentor do conhecimento, a FCDP enquanto técnicas poderá me servir como mecanismo de transmissão desse conhecimento para o estudante.

Em síntese, conhecer o perfil identitário dos participantes da pesquisa, ou seja, as representações de si como detentor do conhecimento, formador e pesquisador, os sentimentos de pertença à profissão docente, bem como as representações sociais dos três objetos aqui analisados, nos levaram a elucidar e, consequentemente, entender com mais profundidade as relações que se estabelecem entre a identidade e as representações sociais. Como já afirmamos, conforme Andrade (1998), a representação social supõe uma relação particular entre o sujeito e o objeto de conhecimento, uma vez que o indivíduo projeta a sua identidade no objeto representado. Nesta mesma direção, Deschamps e Moliner (2009) dizem que os grupos possuem representações deles mesmos e essas representações desempenham um importante papel no sentimento de identidade.

Na segunda parte desta pesquisa, nos debruçamos sobre a questão da identidade, mais especificamente, a identidade profissional docente do professor que atua na universidade. A seguir, trazemos os dados de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores que participaram da primeira fase e que afirmaram experienciar FCDP.

## 6.3 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO (FASE 2)

Relembramos que o objetivo desta segunda fase da pesquisa foi o de analisar, a partir do que dizem os professores, como experiências de formação continuada didático-pedagógica (re)constroem a identidade profissional docente. Adiante, apresentamos o perfil dos professores que participaram desta fase respondendo às perguntas de uma entrevista semiestruturada. Em seguida, discutimos as categorias e subcategorias que emergiram dos dados já organizados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2002).

### 6.3.1 Perfil dos professores participantes da fase 2

Da fase 2, participaram 08 (oito) professores das três grandes áreas de conhecimento da universidade. O Quadro 17 apresenta, além do quantitativo de professores participantes, a distribuição por área do conhecimento e por centro de lotação, bem como pelo código que os identificam nesta pesquisa.

Quadro 17 – Quantitativo de professores por área do conhecimento e centro de lotação

| ÁREA DO CONHECIMENTO | CENTRO | CÓDIGO DOS PROFESSORES | TOTAL DE PROFESSORES POR ÁREA |
|---|---|---|---|
| **HUMANAS** | Centro de Educação (CE) | P2 e P16 | 3 (37,5%) |
| | Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) | P44 | |
| **EXATAS** | Centro de Informática (CIn) | P42 | 03 (37,5%) |
| | Centro de Tecnologia e Geociências (CTG) | P28 e P39 | |
| **SAÚDE** | Centro de Ciências da Saúde (CCS) | P19 e P29 | 2 (25%) |
| **TOTAL DE PROFESSORES PARTICIPANTES** | | | 8 (100%) |

Fonte: Elaborado pela autora.

Desses 8 professores, 6 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Suas faixas etárias variam entre mais de 31 anos até mais de 60 anos de idade. Quanto ao tempo de docência, participaram professores iniciantes (menos de 5 anos), até professores com até 30 anos de atuação na docência universitária. Dos 8 participantes, 6 afirmaram ter experienciado cursos do NUFOPE e 2 disseram que investem em formação continuada didático-pedagógica sem um vínculo institucional, como leituras, por exemplo.

Diante do perfil descrito, fica evidenciado que a amostra composta por 8 docentes foi heterogênea, visto que abrange as três áreas de conhecimento, diferentes faixas etárias, tempos de docência, sexos e experiências de FCDP.

A seguir, discutimos os dados coletados com a entrevista semiestruturada. Reiteramos que as categorias e as subcategorias temáticas que emergiram dos dados decorreram da exploração do *corpus* documental (entrevistas semiestruturadas), no qual pudemos codificar e, consequentemente, categorizar esse material. Na primeira categoria, abordaremos como os professores que experienciam formação continuada didático-pedagógica definem essa formação, bem como quais foram ou quais tem sido as suas experiências de FCDP. Por fim, na última categoria, destacamos as contribuições da formação continuada para o processo de (re)construção da identidade profissional docente do professor universitário.

### 6.3.2 Formação continuada didático-pedagógica: definições e experiências

Como já afirmado neste texto, Abric (1994a) distingue 2 (dois) métodos de coleta para organizar o conteúdo das representações sociais, que seriam os interrogativos, como é o caso da entrevista semiestruturada e do questionário, e os associativos, como o teste de associação livre de palavras.

Na intenção de aprofundar os achados referentes à expressão indutora "formação continuada didático-pedagógica" do teste de associação livre, questionamos os professores "O que você entende por formação continuada didático-pedagógica?". Abaixo, seguem alguns extratos das respostas dos docentes:

> [...] não é só simplesmente você acumular, ir pra congresso, ir pra curso, etc., mas é o meu dia a dia de sala de aula [...]. É uma formação que não é somente o conhecimento das relações de ensino e aprendizagem. O pedagógico, para mim, é ainda mais amplo [...] tem relação com o projeto de sociedade [...] (P2-H).

> É a busca de aperfeiçoamento, busca por novos métodos de ensino e aprendizagem [...] busca por um aprimoramento nessa área [...] (P19-S).

> [...] A formação continuada didático-pedagógica tem um componente técnico, mas também ético, filosófico, o que está por trás da técnica. Então, de toda forma eu penso que como em qualquer outra profissão, o professor precisa estar continuamente se apropriando das inovações e das possibilidades de ampliar a sua prática de formação profissional (P29-S).

> São novas técnicas para ministrar e passar o conteúdo e não ficar só preso ao quadro [...] (P39-E).

> [...] seria uma espécie de aprendizado contínuo, uma formação contínua tendo em vista que o ambiente de sala de aula exige da gente sempre, digamos assim, uma reflexão daquilo que a gente faz em sala, uma reflexão da nossa prática. Acho que seria nesse sentido. Um aprendizado contínuo e uma reflexão de nossa prática em sala de aula (P44-H).

As falas dos professores vêm corroborar com os resultados do teste de associação livre de palavras, uma vez que, como afirmamos a partir da análise prototípica da expressão indutora *formação continuada didático-pedagógica*, os docentes apontam para duas maneiras de compreensão dessa formação: uma **reducionista**, quando se referem à formação como um *aprimoramento*, um *aperfeiçoamento* e um espaço para o aprendizado da *técnica* pela *técnica*, como afirmaram os professores 19 e 39; uma mais **ampla**, quando se referem, por exemplo, à importância da *técnica* como elemento da FCDP, mas estando relacionada a outras dimensões que envolvem a prática docente como a *ética*, ao *projeto de sociedade*, a *reflexão* ou até mesmo o *caráter contínuo* da formação, contrapondo-se ao entendimento de ações pontuais e reducionistas como um aprimoramento.

Como defendido por nós ao longo de todo este texto, compreendemos formação continuada didático-pedagógica como experiência que precisa ser vivenciada em múltiplos espaços, coletiva e individualmente. Essa formação, como afirma Mendes Sobrinho (2006), não se configura como eventos pontuais de reciclagens, capacitações, oficinas, treinamentos, etc., visto que não dão conta das necessidades pedagógicas da prática docente.

Acrescentamos também que a FCDP precisa ter como base a reflexão dos sujeitos sobre o seu fazer, como cita a professora 44, de modo que possam examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo de autoavaliação que oriente seu trabalho (IMBERNÓN, 2009). Defendemos, ainda, que essa autoavaliação, como característica fundamental à formação continuada didático-pedagógica, pode se dar tanto em espaço formais de formação (formação institucional), como em espaços informais (formação como heterotopia).

É importante dizer também que a formação continuada didático-pedagógica, como afirmado pelos professores 2 e 29, precisa ir além dos conhecimentos dos processos de ensino e aprendizagem, mas, como enfatiza Libâneo (2001), essa formação, além disso, necessita abranger reflexões sobre os objetivos éticos e os projetos políticos de gestão social.

Por conseguinte, diante dos sentidos e dos significados da formação continuada didático-pedagógica trazidos pelos professores nas entrevistas, podemos reafirmar que há uma consonância com o que o resultado da análise prototípica dessa expressão apontou. Logo, podemos dizer que a representação social da FCDP compartilhada pelos docentes universitários se constitui de uma dimensão reducionista, quando se refere a essa formação como um lugar de apropriação de *técnicas*, mas, ao mesmo tempo, se constitui de uma dimensão mais ampla dessa formação – como processo contínuo.

Quanto às experiências de formação continuada didático-pedagógica dos professores que participaram desta segunda fase, solicitamos, no momento de entrevista, que eles relatassem quais foram as suas experiências com essa formação nos últimos 2 anos – período entre a coleta de dados da fase 1 e da fase 2, já que, acerca das experiências vivenciadas até o ano de 2016, já tínhamos conhecimento por meio do questionário.

Destacamos que essa questão, juntamente como o questionário aplicado na fase 1, nos permitiu identificar quais tem sido essas experiências (institucionais e como heterotopia), para, então, poder compreender como elas têm contribuído (no subitem seguinte) com o processo de (re)construção da identidade profissional docente do professor que atua na universidade:

> [...] projetos de extensão, projetos de pesquisa, os fóruns de educação. [...] participo de encontros científicos e também estudo, leio livros da área [...] (P16-H – experiências de FCDP institucional e como heterotopia).

> [...] há dois anos eu fiz um curso de especialização de docência em saúde, e sempre que tem aqui dentro da UFPE a oportunidade de seminários, capacitações que a PROACAD oferece, eu procuro participar [...] (P19-S – experiências de FCDP institucional).

> [...] há dois anos atrás eu participei de um evento promovido pela universidade, com vários *workshops*, sobre práticas de ensino. [...] mas tem a leitura contínua que eu sempre busco (P42-E – experiências de FCDP institucional e como heterotopia).

> [...] do ponto de vista formal eu fiz os cursos da universidade que são promovidos pelo NUFOPE pra discutir mais a questão didática, do ensino, do papel do professor, eu tenho utilizado esse espaço. Mas também por conta da minha inquietação e de mais 2 colegas, a gente tem buscado aprender e ler um pouco [...]a gente começou a se questionar: poxa, o que é que a gente faz pra melhorar essa interação com aluno? Até porque a nossa formação é o bacharelado, todos em administração. Então a gente não teve nenhuma formação do ponto de vista pedagógico para estar em sala de aula. Por isso, de um tempo pra cá, a gente montou um grupinho e estamos estudando o que é ensino, ensinagem, algumas metodologias [...] (P44[55]-H – experiências de FCDP institucional e como heterotopia).

As respostas dos participantes também vêm corroborar com os achados da fase 1, no que se refere ao lugar por excelência de FCDP dos professores que atuam na universidade: os espaços formais de formação (cursos, seminários, fóruns, disciplinas, congressos, etc.). Todos os 8 professores que responderam à entrevista afirmaram que experienciam ou experienciaram FCDP de caráter institucional. Desses 8 professores, 5 ainda apontaram que além das formações institucionais, também investem em experiências de formação como heterotopia.

Diante disso, reafirmamos nossa proximidade com a pesquisa de Cunha (2010), visto que, assim como constatado por essa autora, a formação continuada didático-pedagógica dos professores universitários se dá, majoritariamente, em espaços formais.

Na categoria a seguir, nos debruçamos sobre as contribuições dessas experiências para o processo de (re)construção da identidade profissional docente do professor universitário.

[55] A professora 44 afirmou, no estudo 1, que suas experiências de FCDP eram institucionais. Acreditamos que, entre a coleta de 2016 e a coleta de 2018, a docente também passou a investir em FCDP como heterotopia.

### 6.3.3 (Re)construção da identidade profissional docente do professor universitário: contribuições da formação continuada didático-pedagógica

No intuito de compreender contribuições da FCDP para o processo de (re)construção da identidade profissional docente dos professores universitários, questionamos aos participantes se essas experiências de formação continuada didático-pedagógica que haviam relatado anteriormente contribuíram ou têm contribuído com a sua maneira de ser ou se ver professor (questão 3 do roteiro). É importante ressaltar que com essa questão, alguns professores já traziam em suas falas elementos que também diziam das contribuições dessa formação para a sua prática docente (questão 4 do roteiro). Quando isso acontecia, dávamos por encerrada a entrevista na terceira questão.

Após a organização e exploração dos dados, a categoria intitulada *(Re)construção da identidade profissional docente do professor universitário: contribuições da formação continuada didático-pedagógica* se subdividiu em duas subcategorias apresentadas a seguir: 1- Contribuições da formação continuada didático-pedagógica para o ser professor; 2- Contribuições da formação continuada didático-pedagógica para a prática docente.

#### 6.3.3.1 Contribuições da formação continuada didático-pedagógica para o ser professor

Ao longo deste trabalho, viemos afirmando que experiências – no sentido descrito por Gadamer (1999) – de formação continuada didático-pedagógica têm contribuído com o processo de (re)construção da identidade profissional docente dos professores universitários. Essa afirmativa se amparou em algumas pesquisas, dentre as quais destacamos a de Monteiro e Ramos (2009), Sousa (2013) e Aguiar (2015), que trouxeram em seus achados algumas evidências de que experiências de FCDP têm implicações na identidade docente. Por exemplo, a pesquisa de Sousa (2013), por meio de entrevistas, evidenciou que professores que investem nessa formação passam a entender o ser professor na universidade como algo que demanda mais do que o domínio do conhecimento específico de sua área de formação.

Não diferentemente do que esses estudos vêm apontando, os professores participantes desta pesquisa apresentaram em suas falas elementos que dizem das contribuições da FCDP para o ser professor:

> [...] a formação didático-pedagógica me transforma como professora, dentro das minhas relações com os colegas e com a instituição de um modo geral [...] ela altera a minha forma de ser [...] você também tem outros colegas, e colegas até de outras áreas, e isso ajuda muito a refletir e às vezes até mudar de opinião, mudar sua forma de pensar sobre algo e também a minha forma de agir (P2-H).

> [...] no mestrado e doutorado a gente tem o quê? A gente não tem algo de convívio com a docência. Assim, a postura do professor, como a gente tem que ser, aquilo que é específico do professor, isso aí a gente vai adquirindo. Não é só saber dos conhecimentos da minha área. Então a FCDP contribui muito nesse sentido. Você vê que não é diferente dos outros. Quando a gente começa a ouvir os depoimentos no NUFOPE, entende que as pessoas sentem isso igual à gente. Na realidade deveria ter educação e pedagogia, sim, no mestrado e doutorado. Então como a gente não tem, a FCDP ajuda muito. Hoje eu me sinto mais professora (P28-E).

> [...] o mestrado e no doutorado não nos qualificam para a docência, e os referenciais que a gente tem para a sala de aula são aqueles nos quais fomos formados [...]. Eu escolhi a docência não por uma questão de salário ou de carreira, mas por ter identificação com a docência e eu percebo que não é maioria. Eu achei até interessante na pergunta do seu questionário lá em 2016, eu vi que tinha uma "pegadinha" né? Que perguntava: qual a sua profissão? (risos). Aquilo me fez pensar! Então, eu imagino que naquela resposta ali muitos não disseram professor, disseram engenheiro, ou médico, ou outra coisa. Então, eu sou dentista de formação, mas não me identifico como dentista, me identifico como professor e a FCDP contribui para eu me rever, me sentir e ser professor (P29-S).

> [...] A FCDP me ajuda na reflexão do que é ser professor, a questão da minha identidade. [...] a universidade faz a contratação dos professores que necessariamente não são professores, ou que tenham um conhecimento da didática, mas são conhecedores de sua área específica [...] então a FCDP tem ajudo principalmente a nós bacharéis a entender o que significa ser professor (P44-H).

As falas dos docentes mostram elementos interessantes que sugerem contribuições das experiências de FCDP para a constituição do ser professor. Em primeiro lugar, destacamos a questão do **processo de identificação** com a profissão docente. Nas respostas, é notório que os professores se identificam com a docência e que a formação continuada didático-pedagógica tem contribuído com esse processo, quando, por exemplo, os professores 28 e 29 dizem "que me sinto mais professor".

O processo de identificação é essencial na (re)construção identitária do sujeito. Conforme Deschamps e Moliner (2009), a identificação é responsável por aproximar o indivíduo dos outros (ou seja, traz um sentimento de pertencimento) ou distanciar o indivíduo desses mesmos outros (ou seja, sou singular e não me identifico). No caso desta pesquisa, a identificação seria com o ser professor: "do ponto de vista da psicologia social, a pertença mais ou menos marcante a um endogrupo *[por meio do processo de identificação]* e a diferenciação entre este e um exogrupo vão exercer um papel essencial no sentimento de identidade" (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 145, grifo nosso).

Defendemos que a identificação (processo não necessariamente consciente e que se dá em um contexto de socialização) é o fator essencial na construção da identidade (sentimento de pertença), o qual, conforme Erikson (1976), tem seu "início" no encontro da mãe com o bebê, enquanto pessoas que podem reconhecer-se mutuamente. Esse processo de (não)identificação (com grupos, espaços, atividades profissionais, etc.) vai sendo um contínuo ao longo da trajetória de vida do humano. Por isso, podemos dizer que, durante a existência do sujeito, ele vai (re)construindo sua identidade (pessoal/profissional) sob diversos processos de (não)identificação.

Diante do exposto, evidencia-se que a formação continuada didático-pedagógica, seja ela institucional ou como heterotopia, coletiva ou individual, pode levar os professores a um processo de identificação com a profissão docente e, consequentemente, de (re)afirmação e (re)construção identitária. Consoante ao que Pimenta e Anastasiou (2010) dizem, experiências de formação continuada didático-pedagógica para professores do ensino superior vêm se destacando como possibilidades de espaços de construção do ser professor.

Outro ponto que merece destaque nas falas dos professores refere-se ao **processo de socialização** tão importante à (re)construção da identidade segundo afirma Dubar (2005). Respostas como "quando a gente começa a ver os depoimentos no NUFOPE, vemos que as pessoas sentem isso igual à gente (P28-E)" ou "a formação didático-pedagógica me transforma como professora, dentro das minhas relações com os colegas (P2-H)" revelam que a formação continuada didático-pedagógica quando se dá no coletivo, seja ela institucional ou como heterotopia, promove espaços de socialização e, consequentemente, de (re)construção identitária.

De acordo com Dubar (2005), a (re)construção da identidade acontece como consequência de sucessivas socializações. Para esse autor, a socialização não se resume apenas a um processo de interiorização do mundo, mas um processo de interação do indivíduo com o meio e com os outros. Dizendo de outro modo, para Dubar (2005), a socialização é processo através do qual o sujeito vai construindo socialmente a realidade.

A partir disso, acreditamos que em espaços coletivos de formação continuada, o professor vai se percebendo também por meio de reflexões sobre as experiências do outro. Experiências essas que podem ser tomadas para si como uma não identificação ou identificação. Em síntese, nesse processo de socialização, o indivíduo vai se constituindo e se reconstruindo enquanto pessoa/profissional que pertence ou não a determinados grupos.

Nesse sentido, as falas dos professores vêm corroborar também com o que Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam sobre os espaços de formação continuada didático-pedagógica

para o docente universitário constituírem um caminho para a (re)construção da identidade profissional docente, uma vez que promovem experiências de estudos, discussões teóricas, socializações diversas das problemáticas do cotidiano de sala de aula, levando-os a se questionaram e analisarem a si, enquanto professores, e às suas práticas.

Ainda sobre o processo de socialização, é oportuno reafirmar a **importância do outro** (pessoa/mundo) para a sua efetivação e, consequentemente, para a (re)construção da identidade. Consoante a isso, as respostas dos docentes também destacam a relevância do outro nas experiências formativas. O outro com quem aprendo, o outro com que me identifico, o outro que compartilha das minhas angústias, mas também o outro que me inquieta:

> Eu e uma amiga estávamos fazendo um curso do NUFOPE. Quando a gente saiu no corredor ela falou: quer dizer que toda essa gente sente o que a gente sente? [...] (P28-E).

> [...] eu acho que traz mais inquietações do que fecha essa questão de dizer: não, eu sinto melhor! Na verdade, eu saio mais inquieta. Eu acho que a expressão é *mexida* mesmo. É como se tirasse a gente de nossa zona de conforto quando trazem algumas questões pra a gente refletir. Então, essas formações mexem com a gente, principalmente as do NUFOPE. Porque aí você tem as questões que o professor traz e os colegas, né? E a gente vai naquela discussão refletindo sobre aquilo. Então eu saio muito mais inquieta, do tipo, o que eu to fazendo não é muito o que eu gostaria de fazer, né? Mas de certa forma, essa inquietação leva a gente a uma outra direção de buscar uma nova forma de atuar em sala, sabe? (P44-H).

As repostas dessas professoras exemplificam a importância do outro na constituição do ser professor, ou seja, na minha identidade docente, seja pela identificação com as angústias vividas na profissão, como sugere a professora 28, seja pelas inquietações que o outro (formador e colegas) provocam no indivíduo, como sugere a professora 44.

Sobre essas inquietações trazidas pela formação continuada didático-pedagógica, relembramos o que Gadamer (1999) afirma sobre as experiências terem como consequências um desacomodar, um pensar fora do habitual, podendo até mesmo ser doloroso para o indivíduo que as vivencia. Por isso, formação continuada didático-pedagógica não se resume a uma vivência, visto que essa não possui o caráter de reflexão e de (des)construção do sujeito.

Essa questão fica evidente na fala da professora 44, quando afirma que as experiências de FCDP “tiram a gente da nossa zona de conforto”, sugerindo que a formação pode levar ao rompimento de concepções e/ou representações e, com isso, à (re)construção da identidade de quem está em processo de formação.

Alinhado a isso, percebe-se que o outro assume um papel fundamental na construção da identidade, visto que ela se constrói no social, ou seja, nas relações com o mundo. Isso condiz com a perspectiva de Dubar (2005, p. 135), quando se refere à construção da identidade como resultado da identidade para si e identidade para o outro: “nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro”.

Considerando também o outro como elemento fundamental na construção do ser professor, Pimenta e Anastasiou (2010) defendem que experiências coletivas de FCDP são excelentes oportunidades para os professores universitários refletirem coletivamente sobre o que se faz, pondo-se em roda e deixando-se conhecer. As autoras ainda destacam que esse “deixar se conhecer” é feito com muita dificuldade, pois os docentes do ensino superior estão acostumados a processos de planejamento, de execução e de avaliação de forma individualista e solitária. No entanto, reafirmam que em situações coletivas de formação, o outro (formador e pares) assume posição importante no processo de constituir-se enquanto professor.

Em síntese, para essas autoras, “a profissionalização continuada, em âmbito institucional, vem demonstrando o espaço que um projeto coletivo pode ocupar na revisão das práticas pedagógicas, mediante a reflexão sistemática da ação docente” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 258).

São nesses espaços de formação continuada, e aqui nos referimos a didático-pedagógica especificamente, que o docente, em contato com os seus pares, pode (re)construir-se continuadamente enquanto professor. Isso inclui o outro como parceiro essencial à reflexão dos docentes, visto que “o processo identitário se constrói pelo intercâmbio de representações acerca dos significados da profissão, assim como do significado que cada professor atribui à atividade docente em seu cotidiano” (SCARTEZINI, 2017, p. 5).

Por fim, outra questão que se destaca nas falas dos professores refere-se ao reconhecimento da **FCDP como espaço de formação docente**. A fala do professor 29, por exemplo, destaca uma compreensão de que ser professor exige o saber específico de sua área de formação, mas também o saber didático e pedagógico. Percebemos, então, que a fala deste docente está em consonância com o que Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam sobre ser professor na universidade, uma vez que supõe mais do que o domínio de um conhecimento específico, pois o ensinar requer além de uma apropriação enciclopédica.

Acrescentamos ainda que, de um modo geral, as falas dos participantes apontam que experiências de FCDP promovem a formação docente, a formação do ser professor. Essa questão nos aproxima do que foi colocado pelos professores em relação à representação social

de formação continuada didático-pedagógica, visto que na análise prototípica a expressão “formação docente” revelou-se constituinte do sentido dessa representação social.

Desse modo, partindo do princípio de que as representações sociais dizem da identidade, inferimos que o elemento *formação docente* presente na representação social de FCDP e que corresponde a uma compreensão mais ampla desse objeto, pode estar evidenciando aspectos de um processo de (re)construção da identidade profissional docente do professor que experiencia essa formação, desconstruindo até mesmo o entendimento do professor universitário centrado da figura do pesquisador e detentor do conhecimento, como revelado nos sentidos de ser professor da análise de similitude da fase 1.

Por conseguinte, entendemos que essa questão do elemento *formação docente* também se aproxima do que Deschamps e Moliner (2009) dizem sobre as representações sociais não serem simples reflexos do mundo, mas subjacentes ao próprio sentimento de identidade. Ou seja, parece que o elemento *formação docente* presente na representação social de FCDP revela-se como aspecto importante da formação continuada didático-pedagógica, que, por sua vez, está contribuindo com o processo de (re)construção da identidade do professor que investe nessa formação, à medida em que forma o professor.

Em resumo, destacamos 4 questões referentes às contribuições da formação continuada didático-pedagógica para a constituição do ser professor: **processo de identificação**, **processo de socialização**, **importância do outro** e **FCDP como espaço de formação docente.** A seguir, discorremos sobre a segunda subcategoria, intitulada *Contribuições da formação continuada didático-pedagógica para a prática docente*.

6.3.3.2 Contribuições da formação continuada didático-pedagógica para a prática docente.

A análise das respostas dos professores nos levou a perceber que eles elencam contribuições da FCDP para a prática docente. Ressaltamos que essas contribuições para a prática decorrem e se relacionam com as contribuições dessa formação para a construção do ser professor (o sentimento de pertença à profissão docente). Ou seja, os professores – por meio das experiências de formação continuada, nas quais ocorrem processos de identificação, socialização e, consequentemente, formação docente – refletem as suas experiências e vivências, bem como as de seus pares, os sentidos de ser professor, os diversos saberes que constituem a docência, etc., e, em decorrência disso, repensam suas práticas e alteram o seu fazer, tendo consciência do que agora se faz e porque se faz.

Logo, podemos dizer que experiências de FCDP são possibilidades para a reconstrução identitária, pois reconfiguram o ser professor e a sua prática. Isso se justifica porque processos de reconstrução da identidade consideram, entre outras coisas, as práticas sociais (des)envolvidas pelo sujeito. As falas dos participantes confirmam essa questão:

> [...] o importante não é que o aluno tire a nota dele e passe. Isso também é importante. Mas o mais importante é o que isso desperta nele. Então, eu tenho entendido assim: formação continuada didático-pedagógica tem feito bem pra mim, mas principalmente para como vejo os alunos [...]. Quando eu fiz cursos do NUFOPE, teve um formador que disse que a gente quer cobrar do aluno um tempo mínimo de algo que a gente faz pensando e buscando em livros. E na realidade, pra gente fazer uma questão dessa a gente demora horas, principalmente aqui em engenharia civil, e você quer que o aluno responda naquele mínimo espaço de tempo [...]. Como eu convivo com os alunos ao ponto de saber todos os nomes deles, e o que o formador disse sobre isso ficou muito forte em mim. Quer dizer, eu consulto os livros, consulto as equações, demoro e quero que o aluno faça em pouco tempo. Então, hoje, eu saio administrando isso, pra não gerar ansiedade no aluno. Hoje eu me preocupo se ele aprende. (P28-E).
>
> [...] como eu te disse, os referenciais que a gente tem são aqueles nos quais fomos formados. Então, eu percebi que eu estava reproduzindo alguns, digamos assim, padrões que eu percebia nas limitações deles. Inclusive, eu mesmo enquanto aluno, tinha algumas críticas e, de repente, em sala de aula eu vi que eu estava reproduzindo alguns desses padrões. Então, a FCDP me ajudar a refletir sobre isso e mudar. Por exemplo, a avaliação eu tirei o caráter de exame pra não ser só somativa, mas também formativa, buscando acompanhar os alunos ao longo da disciplina, olhando também para o ensino, e não só fazendo um exame ao final apenas para verificar o que ele atingiu e não atingiu. E esse foi uma mudança de paradigma para mim, que a formação contribuiu (P29-S).
>
> [...] A FCDP mudou meu ponto de vista no sentido de ouvir mais a turma e de ver mais o estudante. Mudou do ponto de vista de ver o aluno como parte do processo, entendeu? De a gente utilizar aquela informação que vem dele cada semestre pra buscar sempre melhorar, mesmo sabendo que um perfil da turma sempre vai ser diferente da outra. Então, tem aquele momento que gente tem que ver o perfil de cada um, a formação de cada um (P39-E).
>
> [...] Eu cheguei à universidade em 2013, e pensando na aula que eu dava em 2013 pra aula que eu dou agora, é totalmente diferente. De fato, eu chegava com a aula pronta, muito expositiva. [...] Mas eu acredito que assim, a FCDP foi e tem sido determinante pra eu perceber o aluno, da importância do aluno, de centralizar a minha relação com os alunos e dar mais espaço e compreender mais que ali existem pessoas que não estão ali para receber o conteúdo, mas eles também trazem uma carga de conhecimento e que se a gente não fizer um link com o que eles já percebem em relação à própria vida ou daquilo que a gente tá trazendo, não tem muito sentido pra eles. Então eu acho que a diferença foi essa (P44-H).

Uma primeira questão que destacamos e que aparece como unânime entre as falas dos professores como contribuição de experiências de FCDP para a prática docente refere-se à percepção do **estudante como sujeito ativo** nos processos de ensino e aprendizagem. Fica evidente nas respostas dos docentes que a formação continuada didático-pedagógica tem levado-os a romper com uma visão reducionista e errônea do estudante enquanto sujeito que

está à margem do processo de ensino, ou seja, aquele que tem a função de apenas apreender o que lhe é transmitido enquanto conteúdo.

Diante disso, podemos afirmar que os professores universitários trazem como contribuição da FCDP o entendimento de que, como diz Freire (1996, p.25), não há docência sem discência, visto que "ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é a ação pela qual um sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado". Para esse autor, a docência e discência se explicam, e seus sujeitos, apesar de suas diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro.

Como consequência dessa compreensão do estudante como sujeito ativo, acrescentamos outra contribuição da FCDP para a prática docente, segundo as falas dos participantes: o entendimento de que o **ensino precisa estar vinculado à aprendizagem**. Consoante a isso, Zabalza (2004) destaca o compromisso que o professor precisa ter com o estudante. Para tanto, sugere que a prática docente esteja alicerçada em uma dupla competência: "a competência científica, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado, e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes" (ZABALZA, 2004, p. 169). Essa última, a competência pedagógica, acreditamos ter possibilidade de desenvolvimento em espaços de formação continuada didático-pedagógica.

Com esse mesmo entendimento de que os processos de ensino e aprendizagem precisam caminhar juntos, Junges e Behrens (2015, p. 292) sugerem que é necessário aos professores terem compromisso como a aprendizagem dos alunos, pois entendem que o ensino e a aprendizagem são faces interdependentes: "Quando o ensino e a aprendizagem não caminham lado a lado, os professores preocupam-se em ensinar e não se os alunos aprenderam. Consideram que, se os alunos não aprenderam, a culpa é inteiramente deles, porque não se dedicaram o suficiente".

Conforme já dissemos neste trabalho, para Zabalza (2004), o principal desastre ocorrido no ensino foi o de tornar o processo de ensinar independente do processo de aprender, como se o ensino coubesse ao professor e a aprendizagem ao estudante. Contra isso, para esse autor, esses processos precisam caminhar juntos.

Alinhado a esse entendimento, Pimenta e Anastasiou (2010) propõem como prática docente não o ensinar, mas a ensinagem: processo que supera a dicotomia entre o ensino e a aprendizagem, mas compreende-os numa relação dialética. Para isso, entendemos que o professor, no momento de planejar sua aula, precisa considerar as necessidades formativas de

seus estudantes, para que perceba a quais interesses atende ao propor determinadas atividades (VEIGA, 2008).

Outra contribuição de experiências de formação continuada didático-pedagógica trazida nas respostas dos professores e que se alinha às duas outras já citadas (estudante como sujeito ativo e ensino vinculado à aprendizagem) refere-se ao **processo de avaliação**.

Nas falas dos docentes, é possível ver que existe uma ruptura no modo como passam a compreender o processo avaliativo, desde uma reflexão sobre o tempo cronológico para a realização de atividades até um entendimento da avaliação não mais em uma perspectiva de mensuração ou somatório, como ressalta o professor 29, mas em uma perspectiva de inclusão, de formação, de processo contínuo.

Nesse sentido, parece que os professores percebem que experiências de FCDP têm levado a uma compreensão da avaliação como processo que regula o ensino e a aprendizagem, apontando não só os avanços e limites dos estudantes, mas, sobretudo, fazendo o professor redirecionar o ensino para que o aluno aprenda o que ele ainda não sabe. Assim, parece-nos que a avaliação na perspectiva dos participantes também tem o papel de nortear o ensino. Dizendo de outra maneira, a avaliação não é só diagnóstico para dizer o que estudante sabe ou ainda não sabe. Ela serve, além disso, para auxiliar o docente em seu planejamento de ensino.

Em síntese, inferimos que experiências de FCDP têm levado o docente a entender o processo de avaliação como aquele que acontece “na interação entre ensino e aprendizagem para uma intervenção consciente e melhorada do professor, refazendo seu planejamento e seu ensino e para que o aprendente tome consciência também de sua trajetória de aprendizagem e possa criar suas próprias estratégias de aprendizagem” (SILVA, 2006, p. 60).

Mais um contributo da FCDP que se evidencia nas falas dos professores diz respeito ao entendimento do **ensino como processo de mediação do conhecimento**. Essa compreensão se opõe a uma visão do professor como detentor de um conhecimento e transmissor de conteúdo para aquele que não sabe e nada tem a dizer. Essa questão se ratifica no exemplo da professora 44, quando diz que os estudantes “também trazem uma carga de conhecimento”.

Nessa direção, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 103) dizem que ensinar na universidade significa “propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento”. Assim, a aula se constitui em um espaço de construção do saber, de mediação do conhecimento, em que a contextualização e a problematização da realidade, com a participação efetiva de professor e

alunos, se torna uma troca mútua, com momentos de produção individual e coletiva (JUNGES; BEHRENS, 2015).

Acrescentamos ainda que falar em mediação do conhecimento significa também falar em mediação didática. Essa última permite ao professor traduzir os conteúdos de ensino e aprendizagem em procedimentos de pensamento, requerendo competência do docente em propor tarefas a partir dos conteúdos que coloquem os estudantes em uma situação didática de exercício da atividade mental, em sequências de operações mentais em que eles operem mentalmente com os conceitos (LIBÂNEO, 2018).

Assim sendo, Pimenta *et al* (2013, p. 240) diz que "quer no campo, quer como prática social, a Didática funciona como caixa de ressonância e de reverberação dos desafios que o contexto socioeconômico e político propõem à tarefa educativa". Nesse sentido, se faz pensar a didática como um saber de discussão da FCDP, visto que é extremamente importante na prática docente, pois através dela são oferecidos subsídios ao professor para que ele possa se embasar frente ao processo ensino-aprendizagem, mediando o conhecimento e fazendo a transposição didática entre o saber científico e o saber escolar/o saber da prática social.

É interessante perceber que a questão do professor como mediador do conhecimento vai de encontro ao professor como transmissor e detentor de conhecimentos destacado pela análise de similitude da fase 1, quanto aos sentidos de ser professor na universidade. Isso nos leva a pensar que experiências de formação continuada didático-pedagógica podem estar contribuindo com o processo de reconstrução da identidade profissional docente desses professores, especificamente quanto ao sentido e percepção do si-mesmo (não mais como transmissor, mas mediador).

Conforme Mead (1963) o si-mesmo se constitui de um *mim* conformista e produto da sociedade (aquilo que é posto, que por diversas razões foi construído ao longo de muito tempo e que se tornou discurso "homogêneo", como no caso em questão, o professor é transmissor porque ele detém o conhecimento). Para o autor, esse *mim* é responsável pela construção de uma identidade coletiva. Mas o si-mesmo também é formado por um *eu* criativo e atuante na sociedade (aquilo que desconstruo, os pontos de fuga, que podem surgir em diferentes contextos e situações, como experiências formativas). Para Mead (1963) esse *eu* é responsável pela identidade pessoal.

Diante disso, podemos pensar que experiências de FCDP, enquanto espaço de socialização, podem ser espaços de construção desse *eu* criativo colocado por Mead (1963), que, por sua vez, ressignifica e reconstrói o si-mesmo (o *self*, a identidade).

Em síntese, as respostas dos professores destacaram 4 questões referentes às contribuições da FCDP para a prática docente: **estudante como sujeito ativo, ensino vinculado à aprendizagem**, **processo de avaliação** e **ensino como processo de mediação do conhecimento.** A seguir, sistematizamos, em linhas gerais, os achados da fase 2.

### 6.3.4 Formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária: contribuições para o processo de (re)construção da identidade profissional docente do professor universitário: para onde os dados apontam?

A análise dos dados da fase 2 revelou uma consonância entre o que os professores afirmaram no teste de associação livre de palavras e na entrevista semiestrutura quanto à representação social de formação continuada didático-pedagógica – em ambos os casos, apontaram para uma compreensão ora reducionista (aprimoramento, aperfeiçoamento), ora mais ampla (formação docente). Confirmou-se, também, nesta fase, que as experiências de FCDP dos professores universitários são, em sua grande maioria, de caráter institucional, ou seja, aquelas que acontecem em espaços formais de formação.

Com as respostas dos participantes à entrevista, pudemos destacar 4 pontos referentes às contribuições da formação continuada didático-pedagógica para o ser professor que atua na universidade: **processo de identificação**, **processo de socialização**, **importância do outro** e **FCDP como espaço de formação docente.** Entendemos que esses pontos parecem se imbricar no sentido de que experiências de FCDP promovem processos de identificação, que se efetivam no processo de socialização, em que o outro ocupa um lugar importante na constituição da identidade, tendo, como consequência, a formação docente, a formação do ser professor.

Acrescentamos, ainda, que todas essas contribuições trazidas nas falas dos professores se inter-relacionam em uma (re)constituição e/ou mudança identitária (me sinto mais professor, por exemplo) que vai, consequentemente, resvalar na mudança de conduta, no caso em questão, na mudança de prática docente.

Nesse sentido, não podemos falar em contribuições da FCDP para a identidade (a identidade profissional docente) sem pensar também nas contribuições para a prática (a prática docente). Por isso, destacamos o aspecto dialético que existe entre a identidade e a prática – se realmente me reconstruo, me reconstituo enquanto pessoa/profissional, meu fazer também será reconstruído, e vice versa. Sobre isso, Nóvoa (1992) diz que o processo de (re)constituição da identidade repercute na capacidade de agirmos, uma vez que interfere na

sensação de que, de fato, dominamos nosso trabalho. Em síntese, a constituição da prática docente de cada professor se relaciona intimamente e depende do que ele é como pessoa e profissional no exercício da sua profissão, inclusive de suas representações.

Quanto às contribuições da FCDP para a prática docente, as respostas dos professores apontaram também para 4 questões: **estudante como sujeito ativo, ensino vinculado à aprendizagem**, **processo de avaliação** e **ensino como processo de mediação do conhecimento.** Diante do exposto nas falas dos participantes, inferimos que experiências de formação continuada didático-pedagógica podem estar contribuindo para uma desconstrução do professor universitário como aquele que detém um conhecimento (como vimos na fase 1, nos sentidos de ser professor universitário), bem como aquele que precisa voltar seu olhar para a sala de aula, para o ensino, e colocá-lo, em igual modo de importância, com a pesquisa.

Diante de tudo o que vimos na fase 2, pudemos perceber que experiências de formação continuada didático-pedagógica têm se constituído em oportunidades de (re)construção da identidade profissional do docente universitário, especificamente, quanto ao ser professor e à prática docente. Os achados da fase 2 também sugerem que o perfil identitário centrado no professor detentor do conhecimento e no professor pesquisador, como vimos na fase 1 (análise de similitude), está sendo (re)construído, apontando para uma (re)construção identitária que vê o ensino não mais como transmissão de conhecimento, mas como atividade que requer saberes específicos – os didáticos e os pedagógicos.

# 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do nosso percurso acadêmico, experienciamos uma trajetória de estudo e pesquisa sobre a temática da formação continuada de professores. Iniciamos com um olhar sobre os profissionais da educação básica durante a graduação em Pedagogia e o curso de mestrado. Já para esta pesquisa de doutoramento, nossa atenção se voltou à formação continuada didático-pedagógica dos professores universitários.

A problemática que se tornou o fio condutor para o desenvolvimento desta tese, que agora provisoriamente toma contornos de conclusão, objetivou responder à pergunta: *como a formação continuada didático-pedagógica tem contribuído com o processo de (re)construção da identidade profissional docente dos professores universitários?*

Para responder a esse questionamento central, traçamos alguns objetivos específicos, que foram norteando o andamento da pesquisa ao longo de suas duas fases de desenvolvimento, chamadas, por nós, de fase 1 e de fase 2. Destacamos, ainda, que para nos dar suporte no desenvolvimento dessas duas fases, nos apoiamos na teoria das representações sociais e na noção de identidade, pois partimos do entendimento de que as representações sociais dizem do sentimento de identidade do grupo ou indivíduo, uma vez que a ação de representar considera esse sentimento. Logo, conhecer representações sociais de objetos relevantes a um determinado grupo podem dizer de sua identidade (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

O primeiro objetivo da fase 1 foi *conhecer o que os docentes pensam sobre ser professor universitário*. A intenção foi a de entender como o grupo "professores universitários", das diferentes áreas de conhecimento da universidade, concebiam "ser professor". Isso nos deu indícios dos sentimentos de pertença à profissão docente, ou seja, quais elementos caracterizam, na visão deste grupo, o ser professor na universidade. Dizendo ainda de outra maneira, pudemos conhecer como está organizada a identidade profissional docente desse grupo social, por meio dos sentidos que eles atribuíram à categoria "ser professor".

Os resultados apontaram que os professores organizam a identidade do docente universitário a partir de três sentidos principais: professor detentor do conhecimento, professor pesquisador e professor formador. Essas características atribuídas pelos professores à identidade do docente universitário nos levaram a perceber que o ensino é atividade secundarizada se comparada à pesquisa e que o conhecimento é algo do professor a ser transmitido para o estudante. Acrescentamos, ainda, que essas características revelaram que

os professores universitários se veem ocupando um lugar privilegiado na relação com os estudantes: aquele que possui o conhecimento, que é produzido por meio de pesquisa e que, por isso, forma o outro.

O segundo objetivo pretendido na fase 1 foi o de *identificar as experiências de formação continuada didático-pedagógica vivenciadas pelos professores universitários*. Os resultados da pesquisa mostraram que muitos professores não investem ou investem apenas esporadicamente em formação continuada didático-pedagógica, revelando que há uma desvalorização dessa formação por muitos professores que atuam na universidade. Isso talvez ocorra porque esses docentes acreditam que o saber específico de sua área de formação é suficiente ao exercício da profissão. Esses dados dizem também que a FCDP ainda precisa avançar no sentido de se tornar prática sistemática na vida do professor universitário.

Quanto aos professores que afirmaram vivenciar experiências de formação continuada didático-pedagógica, a análise dos dados nos levou a classificar essas experiências em institucionais (formações formais) e como heterotopia (formações informais), sendo as primeiras o lugar por excelência da formação dos professores na universidade.

Por fim, o último objetivo da fase 1 consistiu em *identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica compartilhada por professores universitários*. Os achados revelaram que as representações sociais dos objetos *docência universitária*, *formação continuada* e *formação continuada didático-pedagógica* estão servindo como marcas, produtos e reguladoras da identidade profissional docente (caracterizada pelos professores como detentor do conhecimento, pesquisador e formador). Por exemplo, quando os participantes trouxeram o elemento "técnica" como central à representação social de formação continuada didático-pedagógica e afirmaram que a técnica serve para a transmissão do conhecimento, eles estão marcando a identidade do professor detentor do conhecimento que precisa transmitir um saber ao aluno. Dados como esses evidenciam a estreita relação entre representações sociais e identidade: as representações sociais desempenham um importante papel no sentimento de identidade (DESCHAMPS; MOLINER, 2009). Logo, a identidade profissional docente construída pelos professores universitários considera as representações sociais dos diversos objetos por eles compartilhados.

Concluímos a fase 1 apontando a existência de um possível sistema de representações sociais formado pelos objetos *docência universitária*, *formação continuada* e *formação continuada didático-pedagógica*, no qual a representação social de docência universitária parece ser responsável por organizar as outras representações sociais (formação continuada e

FCDP). Afora essa questão, o SRS parece se imbricar a um sentimento de identidade docente caracterizado pela *pesquisa, formação* e *conhecimento*. Isso foi possível perceber quando constatamos que diversos elementos, tanto do núcleo central quanto dos elementos periféricos desses objetos, foram colocados pelos professores participantes (e evidenciados pela análise de similitude) como pertencentes aos sentidos de "ser professor", ou seja, a identidade profissional docente do grupo.

Em relação a fase 2, o objetivo foi o de *analisar, a partir do que dizem os professores, como experiências de formação continuada didático-pedagógica (re)constroem a identidade profissional docente.* Os achados desta fase apontaram que experiências de FCDP têm contribuído com a reconstrução identitária dos professores universitários a partir de duas perspectivas: a do *ser professor*, ou seja, o sentimento de pertença à profissão docente, visto que os professores afirmaram que experiências de FCDP os levaram a se "sentir mais professor", por meio de processos de identificação e socialização, em que o outro assume um papel importante na constituição do ser, promovendo, consequentemente, a formação docente; a da *prática docente*, visto que os professores relataram que experiências de FCDP têm repercutido no seu fazer, pois passaram a compreender que o ensino precisa vincular-se à aprendizagem, que o estudante é sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, que a avaliação não se resume a um exame e que o professor precisa mediar o conhecimento.

Diferentemente do que foi posto na fase 1, os professores participantes da fase 2 passaram a compreender que ser professor significa também ser responsável pela aprendizagem dos estudantes e que o exercício da profissão requer um saber que lhes é específico, ou seja, saberes didáticos e pedagógicos. São esses saberes bases, segundo Bolzan (2008), construídos pelos professores em seu processo formativo (inclusive as experiências de FCDP), que implicarão no domínio do saber fazer, bem como do saber teórico e conceitual e suas relações.

Diante disso, podemos pensar em re(construção) da identidade do grupo participante, visto que a identidade profissional docente, centrada na figura do detentor do conhecimento e do pesquisador (fase 1), parece começar a se reconfigurar em uma identidade de "profissional do ensino", que entre outras coisas, também desenvolve a atividade de pesquisa.

Nessa direção, concordamos com Marcelo García e Vaillant (2009), quando afirmam que o trabalho do professor se justifica no seu compromisso com a transposição do conhecimento em aprendizagens significativas para os estudantes, tornando-se um "profissional do ensino". Para manter esse compromisso, é essencial que os professores sintam-se compelidos a aprofundar e a ampliar suas competências profissionais e pessoais.

Para isso, experiências de formação continuada didático-pedagógica são espaços favoráveis à reflexão e ao aprendizado do que significa ser professor (JUNGES; BEHRENS, 2015).

Nessa lógica, reiteramos que formação continuada didático-pedagógica, seja ela formal ou informal, contribui com o processo de reconstrução da identidade profissional docente, pois oportuniza aos professores refletirem o ser professor e o seu fazer docente. Diante dessa afirmativa, e a partir do que os resultados desta pesquisa apontaram, fazemos algumas considerações em relação à formação continuada didático-pedagógica e a sua prática no contexto da universidade:

• Em um sentido formal (formação continuada didático-pedagógica institucional), acreditamos não só ser importante o interesse do professor em investir em sua formação continuada didático-pedagógica, mas também entendemos ser responsabilidade das instituições universitárias o investimento em políticas de formação pedagógica para o seu corpo docente, propiciando experiências sistemáticas de formação. Desse modo, defendemos que a universidade precisa ser o *lócus* privilegiado para essa formação, por meio de experiências que tomem como ponto de partida a realidade de seus docentes, seus contextos, seus saberes, suas angústias, seus anseios e suas falas, levando-os a (re)verem a si e as suas práticas. Não por acaso, os professores que se dispuseram a vivenciar experiências como as do NUFOPE da UFPE têm atribuído mudanças significativas à maneira como se veem e às suas práticas docentes, evidenciando a importância de espaços institucionais como esse dentro da própria universidade.

• Em um sentido informal (formação continuada didático-pedagógica como heterotopia), defendemos que o professor também precisa investir nessa formação, como leituras ou conversas com seus pares mais próximos, pois essas experiências também constituem espaços para refletir o ser e o fazer do professor. Além disso, diante das muitas atividades desenvolvidas pelos professores universitários, a formação como heterotopia pode constituir experiências formativas que se adéquam com mais facilidade à rotina e aos horários dos docentes.

Em síntese, acreditamos que um caminho para que o professor universitário reconstrua sua identidade profissional docente é a formação continuada didático-pedagógica, realizada nas instituições, configurando-se em espaços onde as teorias, as discussões e as sínteses se referem à realidade enfrentada cotidianamente no interior das salas de aula e são confrontadas e submetidas à reflexão coletiva. Ao mesmo tempo, entendemos também que há a necessidade de uma nova cultura de formação continuada didático-pedagógica, com um sentido e um significado que extrapolem aquele que é instituído e, até por vezes, obrigatório, fazendo a

formação um acontecimento e uma heterotopia, e tornando possível o rompimento com as evidências espaciais e temporais, por meio das quais nos acostumamos a perceber o sentido e o significado da formação. Contudo, parece que esse é o maior dos desafios.

Todavia, o término deste estudo nos trouxe algumas indagações que, quiçá futuramente, possam ser passíveis de outras pesquisas: se a identidade do professor que investe em formação continuada didático-pedagógica está em processo de reconstrução – uma vez que tem favorecido o sentimento de pertença à profissão e trazendo mudanças significativas no seu fazer docente –, estariam as representações sociais de docência universitária, formação continuada e formação continuada didático-pedagógica também em processo de mudança? Se as representações sociais se (re)constroem no mundo da conversação, a partir dos discursos circulantes, estariam esses discursos e práticas (inclusive da própria universidade) levando os professores a reduzirem a formação continuada e a formação continuada didático-pedagógica a ações pontuais como capacitação, aperfeiçoamento e treinamento?

Por conseguinte, acrescentamos, ainda, que pesquisar formação continuada de professores nos levou além da produção de conhecimentos sobre esse objeto. Mais que isso, pesquisar formação continuada de professores significou estar imersa em experiências de formação, tanto institucionais quanto como heterotopias, e, consequentemente, ao longo de nossa caminhada acadêmica, de encontros e de desencontros com o outro (o outro autor, o outro participante da pesquisa, o outro professor do programa de pós-graduação e, sobretudo, o outro colega de turma), ir também (re)construindo a nossa identidade enquanto pessoa e profissional. Isso revela nossa condição de humano inacabado, que desde o nascimento tem a oportunidade de (re)construir-se enquanto sujeito de múltiplas identidades (pessoal e coletiva).

Talvez a melhor definição para a importância do processo de formação e de (re)construção da identidade, não só do profissional, mas do ser de um modo geral, encontre-se no dizer do professor Paulo Freire: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser inacabado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado”.

# REFERÊNCIAS


ABRIC, Jean-Claude. Les représentations sociales: aspects théoriques. *In*: ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994a. p. 12-35.

_____. Méthodologie de recueil des représentations sociales. *In*: ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994b. p. 59-82.

_____. L'approche structurale des représentations sociales: devéloppements récents. Tradução de Maria de Fátima de Souza Santos. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, V., 1998a, México. **Anais** [...]. México, 1998a.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: A B editora, 1998b. p. 27-38.

_____. La recherche du noyau central et la zone muotte des représentations sociales. *In*: ABRIC, Jean-Claude (org.). **Méthodes d'etude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érés, 2003a.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In*: CAMPOS, Pedro Humberto F.; LOUREIRO, Marcos Correia da S. (orgs.). **Representações Sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003b.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade.** 2004**.** Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, 2004.

_____. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: 2015.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. *In*: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (orgs.). **Diálogos com a teoria das representações sociais.** Recife: Ed. Universitária UFPE, 2005. p. 117-160.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Experiências institucionais de formação do docente universitário: possibilidades do contexto espanhol. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: 2009.

_____. **Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários.** 2011. Tese (Tese de Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

_____. **Formação do professor do ensino superior:** desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisa qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991.

ANDERE, Maira Assaf. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis:** uma análise dos programas de pós-graduação. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

ANDES-SN. **Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira**. Cadernos ANDES nº 2. 3. ed. atualizada e revisada. Brasília: ANDES-SN, 2003. Disponível em: http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-811277708.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

ANDRADE, Maria Antônia Afonso de. A identidade como representação e a representação da identidade. *In*: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: A B editora, 1998.

ANDRÉ, Marli *et al*. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n. 68, p. 301-309, 1999.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ARAÚJO, José Carlos. Profissão e docência segundo Herbert Soencer (1820-1903): do sacerdócio à laicidade. *In*: PASSOS, Mauro (org.). **A Mística da identidade docente:** tradição, missão e profissionalismo. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011. p. 19-38.

ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves de. Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino**.** *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. São Paulo: 2015.

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

BAZZO, Vera Lúcia. Uma experiência de formação para professores do ensino superior**.** *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: 2005.

_____. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: 2008.

BLIN, Jean-François. **Représentation, pratiques et identités professionnelles.** Paris: L'Harmattan, 1997.

BOAVENTURA, Elias. **Universidade e estado no Brasil.** 1988. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: PUC/RS, 2008.

BONA, Viviane de. **Representações sociais de autonomia e o uso das tecnologias na prática docente.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BORDAS, Mérion Campos. Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1968]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 14 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 14 jul. 2017.

BROILO, Cecilia Luiza. (Con)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CAMARGO, Brigido Vizeu; WACHELKE, João. The study of social representacions systems: Relashionships involving representacions on aging, AIDS and the body. 2010. **Papers on Social Representations**, v. 19, p. 1-21, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237076825_The_Study_of_Social_Representation_Systems_Relationships_Involving_Representations_on_Aging_AIDS_and_the_Body. Acesso em: 22 jan. 2018.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-517, 2013.

_____. **Tutorial para uso do *software* IRAMUTEQ**. 2016. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf. Acesso em: 01 ago. 2016.

CAMARGO, Marcela Pedroso de. **Docência universitária e formação pedagógica:** um olhar para a Universidade Estadual de Londrina**.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

CANÁRIO, Rui. Formação profissional contínua. *In*: CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos:** um campo e uma problemática. Lisboa: Educa Formação, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1985.

CARVALHO, Joaquim de. Educação da baixa Idade Média. *In*: CARVALHO, Joaquim de. **Obra completa:** história das instituições e pensamento político. Coimbra: Fundação Calouste Guçbenkian, 1989.

CARVALHO, Maria do Rosário; BRAZ, Márcia Cristima Dantas Leite. Sociogênese das representações sociais: contribuições desta microteoria à abordagem processual da pesquisa. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUSA, Clarilza Prado de. (orgs.). **Representações sociais:** diálogos com a educação. Curitiba: Chapagnat Editora PUCPR, 2012. p. 277-288.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação,** Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico!. *In*: GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al*. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 72-84.

CORDEIRO, Telma; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Formação continuada: uma construção epistemológica e pedagógica da/e na prática docente universitária no contexto da UFPE. *In*: CORDEIRO, Telma; MELO, Márcia, Maria de Oliveira (org.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário:** um debate em construção. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008. p. 27-64.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária:** um estudo sobre as IES comunitárias do RS**.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talamira Rodrigues; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno (a)... acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v.11, n. 32, p. 258-271, 2006.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-26.

_____. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: 2009.

_____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. São Paulo: JunqueiraMarin, 2010.

_____. O tema da formação de professores: trajetória e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social:** dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUARTE, Marco Antônio. Ser professor universitário: qual a responsabilidade? **Revista Científica**, Guaratinguetá, v. 1, n. 1, p. 3-10, 2012.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar,** Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. Porto, PT: Afrontamento, 2006.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade, juventude e crise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ESTEVES, Manuela. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. *In*: LEITE, Carlinda (org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: CIIE/Livpsiv, 2010. p. 45-61.

FARIA, Moema Gomes. **Representações sociais de violência na juventude goianiense**. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 129-146, jan./abr. 2012.

FÉLIX, Lívia Botelho *et al*. O conceito de Sistemas de Representações Sociais na produção nacional e internacional: uma pesquisa bibliográfica. **Psicologia e Saber Social,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 198-217, jan./jun. 2016.

FERREIRA, Maria Cristina. Breve história da moderna Psicologia Social: *In*: TORRES, Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo (org.). **Psicologia Social**: principais temas e vertentes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 114-126.

_____. Entrado em campo. *In:* FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 109-116.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços: heterotopias. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos** – Vol. III. Tradução de Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 410-416.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Apresentação do livro. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior:** desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 19-25.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; GUARNIERE, Maria Regina. Disciplina didática: um estudo exploratório a partir dos planos de ensino. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n.5, p. 26-55, jan./jun. 2011.

FRASER; Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia,** Ribeirão Preto, v.14, n. 28, p. 136-152, 2004.

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

FREITAS, Alexandre Simão de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. *In*: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Formação continuada de professores:** questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-32.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**.** Tradução de Flávio Paulo Meurer. Revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002.

GRABMANN, Martin. **Filosofia Medieval**. Barcelona: Labor, 1949.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. *In*: GÜNTHER, Hartmut. **Planejamento de pesquisa para as ciências sociais.** Brasília: Unb, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAMES, William. **The letters of William James.** Boston: The Atlantic Monthly Press, 1920.

_____. **Psychology:** briefer course. New York: Henry Holt and Company, 1892.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan./abr. 2015.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia Maria Cruz. Docência universitária: Análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 27-42.

LEITE, Denise. Pedagogia universitária no Rio Grande do Sul. *In:* MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS, RIES, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

_____. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 12-27.

_____. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (org.). **Currículo, didática e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2013. p. 131-166.

_____. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. *In*: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática:** teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira&Marin, 2018. p. 39-66.

LIMA, Clenilson Siqueira Felinto de. **Formação do professor de ensino superior:** uma análise de conteúdo nos programas de mestrado em ciências contábeis do Brasil face as Diretrizes Curriculares Nacionais**.** 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós- Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília/UFPB/UFPE/UFRN, Natal, 2006.

LIMA, Emília Freitas. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: 2013.

LIMA, Renata da Costa. **A formação continuada nas representações sociais de seus formadores.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1979.

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

LUZ, Sueli Petry. **Formação continuada para docentes da educação superior:** um estudo de caso**.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. *In*: DAL ROSSO, Sadi Dal (org.). **Associativismo e sindicalismo em educação**: organização e lutas. Brasília: Paralelo 15, 2011. p. 69-88.

MARASCHIN, Maria Lucia Marocco. **Formação continuada do professor do ensino superior promovida por ações institucionais.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARCELO GARCÍA, C. **Formación del professorado para el cambio educativo.** Barcelona: UEB, 1995.

MARCELO GARCÍA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente:** cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

MAZZILLI, Sueli; MACIEL, Alderlândia S. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: caminhos de um princípio constitucional. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010. Caxambú. **Anais** [...]. Caxambú: 2010.

MEAD, Georges Herbert. **Espiritu, persona e sociedade:** desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona: Ediciones Paidos, 1963.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. Influências das crises da sociedade sobre o currículo e a docência universitária e as necessidades de rupturas epistemológicas e pedagógicas nessas práticas. *In*: CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO, Márcia Maria de Oliveira (org.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário:** um debate em construção. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008. p. 129-156.

MELO, Márcia Maria Oliveira; CORDEIRO, Telma Santa Clara. Formação continuada: uma construção epistemológica e pedagógica da/e na prática docente universitária no contexto da UFPE. *In*: CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO, Márcia Maria de Oliveira (org.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário:** um debate em construção. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008. p. 27-64.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de C. A pesquisa mediando práticas colaborativas. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA DA UFPI, 4., 2006, Teresina. **Anais** [...]. Teresina: 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise de conteúdo. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do cotidiano**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2006. p. 303-318.

_____. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MONTEIRO, Ivanilde; RAMOS, Kátia Maria Cruz. Formação continuada para docentes universitários: contributo para a (re)construção da identidade profissional docente. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DO CIDInE, 2., 2009, Aveiro. **Anais** [...]. Aveiro: 2009.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia sociais. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MUGNY, Gabriel; CARUGATI, Felice. **L'intelligence au pluriel**: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement. Cousset: Delval, 1985.

MUSSI, Amali de Angelis; ALMEIDA, Elisa Carneiro dos Santos de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: 2015.

NEUBAUER, Vanessa Steigleder. **A noção de experiência vivencial significativa na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer.** 2015. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2015.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1991. p.13 34.

_____. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-33.

NUNES, Zigmar Borges. **Ensino superior:** percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Docência universitária e o ensino superior: análise de uma experiência formadora. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais** [...]. Natal: 2011.

OLIVEIRA, Fátima O. de; WERBA, Graziela C. Representações sociais. *In*: STREY, Marlene Noves *et al.* **Psicologia social contemporânea.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 104-117.

OLIVEIRA, Márcio de. O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. **Debates do NER,** Porto Alegre, n. 22, p. 67-94, 2012.

PACHANE, Graziela Giusti. Formação de professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica. **APRENDER: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, n. 12, p. 25-42, 2009.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. A lógica e o sentido da formação: heterotopias, acontecimentos e sujeitos. **Revista do Departamento de Psicologia,** Niterói, v. 19, n.1, p. 127-144, jan./jun. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez; 2010.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* A costrução da didática no GT de didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 52, jan./mar. 2013.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Sousa da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectiva. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

POSSEBON, Elisa Gonsalves. **O universo das emoções:** uma introdução. João Pessoa: Libellus, 2017.

RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. Uma formação de professores universitários na Bahia: pressupostos, contextos e possibilidades. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: 2017.

RAMOS, Kátia Maria Cruz. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária**: um olhar sobre ações de atualização pedagógica-didática. Porto: U. Porto editorial. 2010a.

_____. Profissionalidade docente universitária: conceito em (re)construção. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.2, p. 561-578, jul./dez. 2010b.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha. Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada docente. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: 2005.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais** [...]. Porto de Galinhas: 2012.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da educação. **Pro-Posições,** Rio de Janeiro, v.18, n.1, p. 51-69, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES,** São Paulo, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005a.

_____. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? *In*: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, Maria do Céu (org.). **Ser professor de 1º ciclo:** construindo a profissão. Braga: CESC/Almedina, 2005b. p. 13-26.

SÁ, Celso. **O núcleo central das representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. Prefácio. *In:* DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social:** dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SALES, Mônica Patrícia da Silva; MACHADO, Laêda Bezerra. Sentidos e competências docentes para o exercício do magistério superior: um estudo de representações sociais. **Revista Docência no Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 211-234, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, mai/ago, 1988.

_____. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 5. ed. Porto Alegre: Cortez Editora, 1999.

_____. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Clara Cruz. **Profissões e identidades profissionais.** Coimbra: imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representações sociais e psicologia social. *In*: ALMEIDA, Ângela Maria de; JODELET, Denise (org.). **Representações sociais:** interdisciplinariedade e diversidade de paradigmas. Brasília: Thesaurus Editora, 2009. p. 51-82.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza *et al*. O familiar estranho: ancoragem e alteridade. *In*: Conferência Internacional sobre as Representações Sociais, 12., 2014, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: 2014.

SANTOS, Michele Araújo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. **Psicologia e Sociedade,** Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 364-72, 2012.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais** [...]. Águas de Lindóia: 1998.

SCARTEZINI, Raquel Antunes. Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente. *In*: REUNIÂO ANUAL DA ANPED, 38., São Luís. **Anais** [...]. São Luís: 2017.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 139-189, 2008.

SILVA, Ana Maria da Costa. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 72, 89-109, maio/ago. 2000.

SILVA, Janssen Felipe. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

SILVA, Kaline Valeria Pereira. **Contributos do NUFOPE no processo de reconfiguração de um lugar para a formação didático-pedagógica.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

SILVA, Maria da Conceição Valença; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho; MONTEIRO, Ivanilde Alves. Identidade profissional docente: interfaces de um processo de identificação. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 735-758, maio/ago. 2014.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi. Interações e mediações significativas na formação continuada de docentes universitários. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: 2006.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. *In*: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Educação e contemporaneidade:** pesquisa científica e tecnologia. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 91-108.

_____. **Formação do Professor:** a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUSA, Gabrielle Barbosa. **Formação continuada de professores do ensino superior:** composição organizativa da identidade docente. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOUSA, Gabrielle Barbosa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Formação Continuada e Docência no Ensino Superior: o processo de formação didático-pedagógico de professores. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (XX EPENN), 20., 2011, Manaus. **Anais** [...]. Amazonas: 2011.

SOUZA, Maria Emília Gonzaga. **Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SOUZA, Renato Ferreira de. George herbert mead: contribuições para a história da psicologia social. **Revista Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 2, mai./ago. 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1976.

TORRES, Alda Roberta. **A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores do ensino superior.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **A universidade medieval.** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Proposta do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE – NUFOPE**. Recife: UFPE, 2008.

_____. **Portaria normativa nº 02, de 13 de março de 2018**. Institui o Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores (NUFOPE) da Universidade Federal de Pernambuco e disciplina o seu funcionamento. Recife: UFPE, 2018. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38962/1124892/bo25.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula:** gêneses, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 267-298.

_____. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

XAVIER, Alice Pereira. Uma visão antropológica da aplicação de questionários na pesquisa em educação. **Educar,** Curitiba, n. 44, p. 293-307, 2012.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, 2011.

WACHELKE, João; CONTARELLO, Alberta. Italian students' social representation on aging: an exploratory study of a representational system. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 3. p. 551-560, 2011.

WACHELKE, João. Context Effects and Inter-Representation Activation: An Experimental Study. **Papers on Social Representations**, v. 21, p. 8.1-8.27, 2012.

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

ZANTEN, Agnes Van. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência validez e generalização. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan/jun. 2004.

ZAVALLONI. Marisa; GUÉRIN, Christiane Louis. L. **Identité sociale et conscience.** Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1984.

## APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

**Universidade Federal de Pernambuco**
**Centro de Educação**
**Programa de Pós-Graduação em Educação**
**Doutorado em Educação**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – FASE 1**
QUESTIONÁRIO E TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

**Apresentação:**

**Tema da Pesquisa:** formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária: contribuições para o processo de (re)construção da identidade profissional docente.

**Responsável:** Renata da Costa Lima **Contato:**renata.ufpe@hotmail.com **Cel:** 99807-3231

**Instituição:** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco

**Objetivos:**

O objetivo da pesquisa é compreender as contribuições da formação continuada didático-pedagógica para o processo de (re)construção da identidade profissional docente.

**Compromissos:**

A pesquisadora se compromete a estar sempre disponível para esclarecer dúvidas ou atender às solicitações dos participantes no que diz respeito aos procedimentos da pesquisa. Os participantes serão sempre respeitados em seu desejo de suspender a colaboração a qualquer momento e jamais terão seus nomes revelados em possíveis publicações ou apresentações do trabalho. A participação na pesquisa não implicará absolutamente nenhum custo financeiro, nem recompensa para os participantes.

**Consentimento**

Eu, _____, estou ciente das informações da pesquisa e concordo em participar respondendo ao teste de associação livre de palavras e ao questionário.

Assinatura: _____
Professor(a)

Assinatura: _____
Responsável pela pesquisa

**Recife, _____de _____de 2016.**

## APÊNDICE B – Teste associação livre de palavras e questionário

### TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

**• EXPRESSÃO INDUTORA 1**

Escreva as 05 (cinco) palavras ou expressões que lhe vêm à mente quando você lê **"DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**":

1-_____

2-_____

3-_____

4-_____

5-_____

Das 05 (cinco) palavras que você escreveu quando leu a expressão "docência universitária", escolha as 02 (duas) que você considera principais.

1-_____

2-_____

Justifique sua escolha:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

**• EXPRESSÃO INDUTORA 2**

Escreva as 05 (cinco) palavras ou expressões que lhe vêm à mente quando você lê **"FORMAÇÃO CONTINUADA"**:

1-_____

2-_____

3-_____

4-_____

5-_____

Das 05 (cinco) palavras que você escreveu quando leu a expressão "formação continuada", escolha as 02 (duas) que você considera principais.

1-_____

2-_____

Justifique sua escolha:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

**• EXPRESSÃO INDUTORA 3**

Escreva as 05 (cinco) palavras ou expressões que lhe vêm à mente quando você lê "**FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA":**

1-_____

2-_____

3-_____

4-_____

5-_____

Das 05 (cinco) palavras que você escreveu quando leu a expressão "formação continuada didático-pedagógica", escolha as 02 (duas) que você considera principais.

1-_____

2-_____

Justifique sua escolha:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

**QUESTIONÁRIO**

1- Para você, o que é ser professor universitário?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

**2-** Você tem vivenciado experiências de formação continuada didático-pedagógica em sua trajetória docente? Em caso afirmativo, cite alguns exemplos de ações de formação continuada didático-pedagógica que você experiencia ou experienciou.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

**3-** Você participou de algum curso de formação continuada didático-pedagógica oferecido pelo NUFOPE (Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE)?

Sim (  )  Não (  )

**4- Dados de identificação**

Nome:_____
_____
*E-mail*:_____
Celular (  ) _____

**Sexo:** masculino (  )  feminino (  )

**Faixa etária:**
Até 30 anos (  )  31 a 40 anos (  )  41 a 50 anos (  )
51 a 60 anos (  )  mais de 60 anos (  )

**5 - Formação acadêmica/titulação**

Graduado em _____ Ano de conclusão: _____
Especialista em_____ Ano de conclusão: _____
Mestre em _____ Ano de conclusão: _____
Doutor em _____ Ano de conclusão: _____
Outros títulos / ano de conclusão: _____
_____
_____

**6- Dados da profissão:**
Qual a sua profissão? _____
Há quanto tempo você exerce a docência universitária?_____
Qual o seu departamento de lotação?_____
Em quais cursos você leciona?_____
_____

**7-** Desejaria continuar colaborando com a segunda fase desta pesquisa?
Sim (  )  Não (  )

## APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

**Universidade Federal de Pernambuco**
**Centro de Educação**
**Programa de Pós-Graduação em Educação**
**Doutorado em Educação**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – FASE 2**
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**Tema da Pesquisa:** formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária: contribuições para o processo de (re)construção da identidade profissional docente.

**Responsável:** Renata da Costa Lima **Contato:**renata.ufpe@hotmail.com **Cel:** 99807-3231

**Instituição:** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco

**Apresentação**

O objetivo da pesquisa é compreender as contribuições da formação continuada didático-pedagógica para o processo de (re)construção da identidade profissional docente.

**Compromissos**

A pesquisadora se compromete a estar sempre disponível para esclarecer dúvidas ou atender às solicitações dos participantes no que diz respeito aos procedimentos da pesquisa. Os participantes serão sempre respeitados em seu desejo de suspender a colaboração a qualquer momento e jamais terão seus nomes revelados em possíveis publicações ou apresentações do trabalho. A participação na pesquisa não implicará absolutamente nenhum custo financeiro, nem recompensa para os participantes.

Eu, _____, estou ciente das informações da pesquisa e concordo em participar respondendo a uma entrevista.

Assinatura: _____
Professor(a)

Assinatura: _____
Responsável pela pesquisa

Recife, _____ de_____de 2018.

## APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada

1- O que você entende por formação continuada didático-pedagógica?

2- Nos último 2 anos quais foram e quais têm sido as suas experiências de formação continuada didático-pedagógica? Fale sobre elas.

3- Essas experiências de formação continuada didático-pedagógica contribuíram ou tem contribuído com a sua maneira de ser ou se ver como professor? Em caso afirmativo, explique como.

4- Você percebe alguma mudança em sua prática docente a partir dessas experiências de formação continuada didático-pedagógica? Justifique

## APÊNDICE E – Palavras/Expressões que compõem a representação social de docência universitária divididas por especificidades (variável área de conhecimento)

| Formas | *área_1 (Humanas) | *área_2 (Exatas) | *área_3 (Saúde) | Frequência Total |
|---|---|---|---|---|
| Compromisso | 8 | 2 | 8 | 18 |
| Ensino | 8 | 7 | 3 | 18 |
| Dedicação | 6 | 3 | 5 | 14 |
| Formação | 5 | 4 | 4 | 13 |
| Trabalho | 5 | 1 | 3 | 9 |
| Conhecimento | 2 | 3 | 4 | 9 |
| Responsabilidade | 2 | 3 | 3 | 8 |
| Vocação | 3 | 1 | 2 | 7 |
| Formação profissional | 2 | 3 | 1 | 6 |
| Pesquisa | 14 | 4 | 5 | 23 |
| Extensão | 7 | 3 | 2 | 12 |
| Desafio | 5 | 0 | 3 | 8 |
| Estudo | 5 | 0 | 3 | 8 |
| Atualização | 1 | 1 | 2 | 4 |
| Orientar | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Professor | 0 | 3 | 1 | 4 |
| Realização | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Inovação | 0 | 3 | 0 | 3 |
| Construção de conhecimento | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Satisfação | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Ciência | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Amor | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Planejamento | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Prática pedagógica | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Missão | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Facilitador | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Criatividade | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Troca de experiências | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Escolha | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Graduação | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Prazer | 1 | 2 | 2 | 5 |
| Esforço | 2 | 1 | 2 | 5 |
| Aprendizagem | 4 | 0 | 0 | 4 |
| Formação continuada | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Didática | 1 | 3 | 0 | 4 |
| Aluno | 0 | 2 | 2 | 4 |
| Leitura | 3 | 0 | 0 | 3 |
| Alegria | 1 | 2 | 0 | 3 |
| Sociedade | 2 | 0 | 1 | 3 |
| Prática | 1 | 2 | 0 | 3 |
| Metodologia | 0 | 3 | 0 | 3 |
| Cidadania | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Falta de estrutura | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Ensino-aprendizagem | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Dificuldade | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Universidade | 1 | 1 | 1 | 2 |
| Pesquisa-ensino | 1 | 1 | 0 | 2 |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise de especificidades e AFC do *software* IRAMUTEQ.

## APÊNDICE F - Palavras/Expressões que compõem a representação social de docência universitária divididas por especificidades (variável FCDP)

| Formas | *FCDP_1 | *FCDP_2 | *FCDP_3 | Frequência Total |
|---|---|---|---|---|
| Compromisso | 9 | 6 | 3 | 18 |
| Ensino | 9 | 6 | 3 | 18 |
| Dedicação | 7 | 6 | 1 | 14 |
| Formação | 6 | 5 | 2 | 13 |
| Trabalho | 6 | 3 | 0 | 9 |
| Conhecimento | 5 | 3 | 1 | 9 |
| Responsabilidade | 1 | 5 | 2 | 8 |
| Vocação | 3 | 2 | 2 | 7 |
| Formação profissional | 4 | 1 | 1 | 6 |
| Pesquisa | 15 | 7 | 1 | 23 |
| Extensão | 8 | 4 | 0 | 12 |
| Desafio | 4 | 3 | 1 | 8 |
| Estudo | 5 | 2 | 1 | 8 |
| Atualização | 0 | 2 | 2 | 4 |
| Orientar | 3 | 1 | 0 | 4 |
| Professor | 0 | 4 | 0 | 4 |
| Realização | 1 | 2 | 0 | 3 |
| Inovação | 1 | 2 | 0 | 3 |
| Construção de conhecimento | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Satisfação | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Ciência | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Amor | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Planejamento | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Prática pedagógica | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Missão | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Facilitador | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Criatividade | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Troca de experiências | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Escolha | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Graduação | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Prazer | 3 | 2 | 0 | 5 |
| Esforço | 2 | 3 | 0 | 5 |
| Aprendizagem | 4 | 0 | 0 | 4 |
| Formação continuada | 4 | 0 | 0 | 4 |
| Didática | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Aluno | 0 | 4 | 0 | 4 |
| Leitura | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Alegria | 2 | 1 | 0 | 3 |
| Sociedade | 2 | 1 | 0 | 3 |
| Prática | 0 | 3 | 0 | 3 |
| Metodologia | 1 | 2 | 0 | 3 |
| Cidadania | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Falta de estrutura | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Ensino-aprendizagem | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Dificuldade | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Universidade | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Pesquisa-ensino | 1 | 1 | 0 | 2 |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise de especificidades e AFC do *software* IRAMUTEQ.

## APÊNDICE G - Palavras/Expressões que compõem a representação social de formação continuada por especificidades (variável área do conhecimento)

| Formas | *área_1 (Humanas) | *área_2 (Exatas) | *área_3 (Saúde) | Frequência Total |
|---|---|---|---|---|
| Aperfeiçoamento | 8 | 6 | 5 | 19 |
| Aprendizagem | 8 | 5 | 4 | 17 |
| Necessária | 6 | 3 | 3 | 15 |
| Capacitação | 6 | 3 | 6 | 15 |
| Compromisso | 3 | 1 | 3 | 8 |
| Estudo | 5 | 1 | 2 | 8 |
| Reciclagem | 1 | 5 | 1 | 7 |
| Pesquisa | 5 | 1 | 1 | 7 |
| Continuidade | 2 | 0 | 4 | 6 |
| Atualização | 9 | 5 | 8 | 22 |
| Conhecimento | 6 | 0 | 1 | 7 |
| Cursos | 5 | 1 | 1 | 7 |
| Dedicação | 1 | 2 | 3 | 6 |
| Processo | 2 | 0 | 0 | 4 |
| Inovação | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Motivação | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Progressão profissional | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Formação | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Esforço | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Transformação | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Qualificação profissional | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Troca de experiências | 1 | 1 | 3 | 5 |
| Evolução | 2 | 3 | 0 | 5 |
| Renovação | 0 | 1 | 4 | 5 |
| Especialização | 2 | 2 | 0 | 4 |
| Crescimento | 0 | 3 | 1 | 4 |
| Responsabilidade | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Desafio | 0 | 1 | 3 | 4 |
| Estímulo | 1 | 0 | 2 | 3 |
| Persistência | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Reflexão | 2 | 0 | 1 | 3 |
| Novos conhecimentos | 1 | 2 | 0 | 3 |
| Amadurecimento | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Tempo | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Aprofundamento | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Mercado | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Didática | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Colaboração | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Investimento | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Saberes | 1 | 0 | 1 | 2 |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise de especificidades e AFC do *software* IRAMUTEQ.

## APÊNDICE H - Palavras/Expressões que compõem a representação social de formação continuada por especificidades (variável FCDP)

| Formas | *FCDP_1 | *FCDP_2 | *FCDP_3 | Frequência Total |
|---|---|---|---|---|
| Aperfeiçoamento | 9 | 10 | 0 | 19 |
| Aprendizagem | 14 | 2 | 1 | 17 |
| Necessária | 5 | 9 | 1 | 15 |
| Capacitação | 4 | 6 | 5 | 15 |
| Compromisso | 5 | 0 | 3 | 8 |
| Estudo | 7 | 1 | 0 | 8 |
| Reciclagem | 5 | 2 | 0 | 7 |
| Pesquisa | 3 | 2 | 2 | 7 |
| Continuidade | 3 | 2 | 1 | 6 |
| Atualização | 11 | 7 | 4 | 22 |
| Conhecimento | 5 | 1 | 1 | 7 |
| Cursos | 5 | 1 | 1 | 7 |
| Dedicação | 4 | 2 | 0 | 6 |
| Processo | 3 | 1 | 0 | 4 |
| Inovação | 2 | 1 | 0 | 3 |
| Motivação | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Progressão profissional | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Formação | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Esforço | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Transformação | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Qualificação profissional | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Troca de experiências | 3 | 2 | 0 | 5 |
| Evolução | 1 | 3 | 1 | 5 |
| Renovação | 2 | 3 | 0 | 5 |
| Especialização | 1 | 3 | 0 | 4 |
| Crescimento | 3 | 1 | 0 | 4 |
| Responsabilidade | 2 | 2 | 0 | 4 |
| Desafio | 2 | 2 | 0 | 4 |
| Estímulo | 1 | 2 | 0 | 3 |
| Persistência | 0 | 3 | 0 | 3 |
| Reflexão | 2 | 1 | 0 | 3 |
| Novos conhecimentos | 0 | 3 | 0 | 3 |
| Amadurecimento | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Tempo | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Aprofundamento | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Mercado | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Didática | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Colaboração | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Investimento | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Saberes | 2 | 0 | 0 | 2 |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise de especificidades e AFC do *software* IRAMUTEQ.

**APÊNDICE I – Palavras/Expressões que compõem a representação social de formação continuada didático-pedagógica divididas por especificidades (variável área de conhecimento)**

| Formas | *área_1 (Humanas) | *área_2 (Exatas) | *área_3 (Saúde) | Frequência Total |
|---|---|---|---|---|
| Técnicas | 8 | 5 | 4 | 17 |
| Atualização | 2 | 3 | 6 | 11 |
| Didática | 7 | 2 | 1 | 10 |
| Prática docente | 2 | 1 | 7 | 10 |
| Formação docente | 3 | 2 | 2 | 7 |
| Professor | 2 | 3 | 2 | 7 |
| Necessária | 3 | 0 | 3 | 6 |
| Capacitação | 2 | 1 | 2 | 5 |
| Metodologia | 3 | 5 | 4 | 12 |
| Ensino | 2 | 6 | 4 | 12 |
| Aprendizagem | 6 | 1 | 3 | 10 |
| Aperfeiçoamento | 3 | 4 | 3 | 10 |
| Avaliação | 6 | 1 | 1 | 8 |
| Sala de aula | 2 | 2 | 2 | 6 |
| Importante | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Estudo | 4 | 0 | 0 | 4 |
| Motivação | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Sistematização | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Mudança de paradigma | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Ensino e aprendizagem | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Criatividade | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Qualidade | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Desafio | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Reciclagem | 2 | 2 | 0 | 4 |
| Conhecimento | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Inovação | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Interação | 2 | 1 | 0 | 3 |
| Novas práticas | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Docência | 0 | 2 | 1 | 3 |
| Planejamento | 1 | 0 | 2 | 3 |
| Estratégias | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Educação | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Responsabilidade | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Prática pedagógica | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Teoria | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Mudança | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Tempo | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Insuficiente | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Currículo | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Compreensão | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Debate | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Estímulo | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Melhorias | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Aluno | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Tecnologias | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Dedicação | 0 | 1 | 1 | 2 |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise de especificidades e AFC do *software* IRAMUTEQ.

**APÊNDICE J – Palavras/Expressões que compõem a representação social de formação continuada didático-pedagógica divididas por especificidades (variável FCDP)**

| Formas | *FCDP_1 | *FCDP_2 | *FCDP_3 | Frequência Total |
|---|---|---|---|---|
| Técnicas | 6 | 10 | 1 | 17 |
| Atualização | 6 | 1 | 4 | 11 |
| Didática | 7 | 3 | 0 | 10 |
| Prática docente | 6 | 2 | 2 | 10 |
| Formação docente | 5 | 1 | 1 | 7 |
| Professor | 2 | 5 | 0 | 7 |
| Necessária | 3 | 2 | 1 | 6 |
| Capacitação | 2 | 0 | 3 | 5 |
| Metodologia | 5 | 7 | 0 | 12 |
| Ensino | 3 | 8 | 1 | 12 |
| Aprendizagem | 5 | 4 | 1 | 10 |
| Aperfeiçoamento | 3 | 7 | 0 | 10 |
| Avaliação | 6 | 2 | 0 | 8 |
| Sala de aula | 2 | 4 | 0 | 6 |
| Importante | 2 | 2 | 0 | 4 |
| Estudo | 3 | 0 | 1 | 4 |
| Motivação | 2 | 1 | 0 | 3 |
| Sistematização | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Mudança de paradigma | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Ensino e aprendizagem | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Criatividade | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Qualidade | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Desafio | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Reciclagem | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Conhecimento | 3 | 1 | 0 | 4 |
| Inovação | 3 | 1 | 0 | 4 |
| Interação | 2 | 1 | 0 | 3 |
| Novas práticas | 1 | 2 | 0 | 3 |
| Docência | 0 | 3 | 0 | 3 |
| Planejamento | 2 | 1 | 0 | 3 |
| Estratégias | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Educação | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Responsabilidade | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Prática pedagógica | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Teoria | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Mudança | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Tempo | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Insuficiente | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Currículo | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Compreensão | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Debate | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Estímulo | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Melhorias | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Aluno | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Tecnologias | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Dedicação | 1 | 0 | 1 | 2 |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise de especificidades e AFC do *software* IRAMUTEQ.