

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**FABIANA CONCEIÇÃO FERREIRA DE LIMA**

**CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES  
FORMADORES DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Recife

2017

FABIANA CONCEIÇÃO FERREIRA DE LIMA

**CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES  
FORMADORES DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

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

Linha de pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Silke Weber

Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rosane Maria Alencar da Silva

Recife  
2017

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

L732c Lima, Fabiana Conceição Ferreira de.  
Construção das identidades profissionais do professores formadores da Licenciaturas em Ciências Sociais / Fabiana Conceição Ferreira de Lima. – 2017.  
235 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silke Weber.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2017.  
Inclui Referências e apêndices.

1. Sociologia. 2. Professores – Formação. 3. Sociologia (Ensino médio). 4. Formação profissional. 5. Identidade profissional. 6. Formação docente.  
I. Weber, Silke (Orientadora). II. Título.

301 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2018-090)

FABIANA CONCEIÇÃO FERREIRA DE LIMA

**CRONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES  
FORMADORES DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

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

Aprovada em: 14/03/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Silke Weber (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosane Maria Alencar da Silva (1<sup>o</sup> Examinador Interno / Co-orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Francisco Jatobá de Andrade (2<sup>o</sup> Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Simone Magalhães Brito (1<sup>o</sup> Examinador Externo)  
Universidade Federal da Paraíba

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Alice Miriam Happ Botler (2<sup>o</sup> Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

A Força inesgotável que me fortalece e vivifica.

Aos meus pais, Djanira e Vicente (in memoriam) por todo amor, dedicação, esforço, e cuidado o que me permitiram chegar até aqui.

Aos de minha família que nunca deixaram de acreditar em mim, pelo amor, pelo apoio nas horas mais difíceis, pelo carinho e alegrias partilhadas: tia Clélia, Ana Cláudia e Marluce.

A Vinícius Nascimento, com muita gratidão, por todos os esforços feitos para me ajudar e por seu incansável apoio e dedicação.

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Silke Weber, pessoa por quem sinto profunda admiração e respeito, por sua preocupação em me oferecer suporte para a realização deste trabalho, por todos os ensinamentos partilhados, pela confiança que depositou em mim e pela amizade.

A Patrícia Simões, amiga e profissional por quem sinto grande admiração e gratidão. Com ela tudo começou a partir do estágio e do PIBIC.

A todos os meus professores, pela contribuição com minha formação como pessoa e como profissional. Em especial aos professores, Eliane da Fonte, Remo Mutzenberg, Ricardo Santiago e Rosane Alencar.

Aos meus amigos e colegas de profissão da Fundação Joaquim Nabuco - Fundaj, Alexandre Zarias, Túlio Velho Barreto, Joanildo Burity, Wilson Fusco e Allan Monteiro, pelo incentivo ao meu desenvolvimento profissional.

Aos meus amigos e companheiros de profissão da Escola de Referência em Ensino Médio Padre Osmar Novaes, por todo incentivo e carinho dedicados a mim, não apenas profissionalmente, como também, pessoalmente. Lilian Botelho, Ivete Câmara, Tereza Pereira, Diomedes Matias, Júlio César, Sandro Silva, Ivaneide Oliveira e Nilciede Cruz.

A todos os meus amigos, pelo apoio que me foi dado, pelos momentos partilhados e por compreenderem minhas ausências. Em especial, Josemar Medeiros, Mikhaella de Paiva, Thaminne Moraes, Andréa Veruska, Juliana Xavier, Daniele Coutinho, Manuela Ferreira e Diogo Carvalho.

Aos meus alunos da Escola de Referência em Ensino Médio Padre Osmar Novaes e aos alunos da Licenciatura em Ciências Sociais da UPE, por me fazerem acreditar, a cada dia, no verdadeiro significado de ser professor.

A Pedro Lucena por, nos momentos finais de minha escrita, ter me mostrado um outro mundo, no qual comecei a me reencontrar e por ter trazido mais leveza a esse momento com seu carinho, atenção, boas conversas e muitos sorrisos.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram com a minha formação, me apoiando, incentivando e auxiliando nas várias fases e etapas de conclusão do meu doutorado.

## RESUMO

Em 2008 a Sociologia é reintroduzida no Ensino Médio requerendo formação em nível superior de seus professores o que põe para as IES (Instituições de Educação Superior), a responsabilidade de concretizar os objetivos da Lei. Estas novas exigências profissionais trazem consequências diretas para o processo de formação que ocorre nessas instituições. Ou seja, será exigido muito mais dos cursos de formação e conseqüentemente, dos professores formadores, uma vez que estes têm papel fundamental na formação dos futuros professores de Sociologia da Educação Básica. Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é investigar os elementos que compõem a identidade profissional do professor formador que ministra aulas nas licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia. Considera-se que o ofício desse professor é respaldado na compreensão das dimensões individuais e coletivas da aprendizagem inseridas em contextos que se modificam social e historicamente e que não se relaciona apenas à formação do outro, mas à formação de si mesmo envolvendo um processo contínuo de autoformação. Para tanto, foram analisadas entrevistas realizadas com professores da referida licenciatura de três IES distintas, bem como examinados documentos oficiais que regem tais cursos. A análise do discurso procedida indica que existem divergências entre os discursos que constituem tais documentos, quanto à importância da associação entre conhecimentos específicos e pedagógicos para a constituição da identidade profissional do professor e a ausência dessa articulação nas formações. Além disso, a dicotomia entre ensino e pesquisa, se reflete na construção identitária docente e contribui para uma cisão entre ser professor e ser pesquisador, revelando a não compreensão das especificidades da formação na licenciatura.

Palavras-Chave: Identidade Profissional. Formação Docente. Sociologia do Ensino Médio

## **ABSTRACT**

In 2008, Sociology is reintroduced into the High School system, requiring higher education of its teachers, which places HEIs (Higher Education Institutions) in charge of fulfilling the objectives of the Law. These new professional demands have direct consequences for the training process that takes place in these institutions. In other words, much more will be required of the graduation courses and, consequently, of the teachers training, since these ones will have a fundamental role in the future for the teachers of Sociology of Basic Education training. Thus, the general objective of this research is to investigate the elements that build up the professional identity of the training teacher who teaches classes in Social Sciences / Sociology. It is considered that the work of this teacher is supported by the understanding of the individual and collective dimensions of learning inserted in contexts that change socially and historically and that is not related only to the formation of the other, but to the formation of oneself involving a continuous process of self-training. For that, there were analyzed some teacher interviews with the mentioned degree from three different HEIs, as well as there were verified some official documents that govern such courses. The discourse analysis shows that there are differences between the discourses which consist in such documents, the importance of the association between specific and pedagogical knowledge for the constitution of the teacher's professional identity and the absence of this articulation in the formations. In addition, the dichotomy between teaching and research is reflected in the teacher identity construction and that contributes to a split between being a teacher and being a researcher, revealing a lack of understandings of the specificities of undergraduate education.

**KEY-WORDS:** Professional Identity. Teacher Training. Sociology Into The High School System.

## RÉSUMÉ

En 2008 sociologie est réintroduit dans l'école secondaire nécessitant une formation dans le top niveau de ses enseignants qui met IES (établissements d'enseignement supérieur), la responsabilité de réaliser les objectifs de la Loi. Ces nouvelles exigences professionnelles apportent des conséquences directes sur le processus de formation qui a lieu dans ces institutions. Autrement dit, plus sera nécessaire de cours de formation et, par conséquent, les formateurs des enseignants, car ils jouent un rôle fondamental dans la formation des futurs professeurs de sociologie de l'éducation de base. Ainsi, l'objectif général de cette recherche est d'étudier les éléments qui composent l'identité professionnelle du formateur d'enseignants qui enseigne des cours de diplôme en sciences sociales / sociologie. Il est considéré que la lettre de cet enseignant est pris en charge dans la compréhension des dimensions individuelles et collectives de l'apprentissage inséré dans des contextes qui changent socialement et historiquement, et qui ne se rapporte pas seulement à la formation de l'autre, mais la formation elle-même impliquant un processus continu auto-formation. Par conséquent, les entrevues ont été analysées réalisées avec lesdits professeurs de degré dans trois IES distincts et examiné les documents officiels régissant ces cours. Le discours d'analyse a procédé indique qu'il existe des différences entre les discours qui constituent ces documents, l'importance de l'association entre les connaissances spécifiques et pédagogique pour la formation de l'identité professionnelle de l'enseignant et l'absence de cette articulation dans la formation. En outre, la dichotomie entre l'enseignement et la recherche se reflète dans la construction identitaire des enseignants et contribue à une scission entre être un enseignant et d'être un chercheur, révélant un manque de compréhension de la formation spécifique en degré.

**MOTS-CLÉS:** Identité Professionnelle. La Formation des Enseignants. École de Sociologie

## Lista de tabelas

Tabela 1 – Formação docente .....	153
Tabela 2 – Exercício docente .....	157
Tabela 3 – Apresentação profissional .....	202
Tabela 4 – Identificação profissional .....	203
Tabela 5 – Inserção em uma comunidade acadêmica .....	204

## LISTA DE ABREVIATURAS

OCNEM Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
OSPB Organização Social e Política Brasileira  
PAE Programa de Aperfeiçoamento de Ensino  
PARFOR Plano Nacional de Formação de Professores  
PCNEM Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
PDI Plano de Desenvolvimento Institucional  
PECD Programa de Estágio e Capacitação Docente  
PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PNE Plano Nacional de Educação  
PNLD Programa Nacional do Livro Didático  
PNPG Plano Nacional de Pós-Graduação  
PPC Projeto Pedagógico de Curso  
PPI Projeto Pedagógico Institucional  
PUC-Rio Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
PUC-São Paulo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
SBS Sociedade Brasileira de Sociologia  
SNPG Sistema Nacional de Pós-Graduação  
UAB Universidade Aberta do Brasil  
UFAL Universidade Federal de Alagoas  
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFSM Universidade Federal de Santa Maria  
UFV Universidade Federal de Viçosa  
UNIFAP Universidade Federal do Amapá  
UNIMONTES Universidade Estadual de Montes Claros  
USP Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>CONFIGURAÇÕES DO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA NO BRASIL</b> .....	21
<b>2.1</b>	<b>TRAJETÓRIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA NO BRASIL</b> .....	21
<b>2.2</b>	<b>A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR</b> .....	28
<b>2.3</b>	<b>O LUGAR DO ENSINO NA FORMAÇÃO DOS CIENTISTAS SOCIAIS: A LICENCIATURA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO MÉDIO</b> .....	44
<b>3</b>	<b>DOCÊNCIA E PESQUISA: O CONFLITO NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO</b> .....	57
<b>3.1</b>	<b>DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL – BREVE HISTÓRICO</b> ....	57
<b>3.2</b>	<b>O CONFLITO ENTRE ENSINO E PESQUISA NA CULTURA ACADÊMICA</b> .....	65
<b>3.3</b>	<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL – CONFIGURAÇÃO DAS LICENCIATURAS</b> .....	74
<b>4</b>	<b>PROFISSÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS</b> .....	94
<b>4.1</b>	<b>APONTAMENTOS SOBRE O ESTUDO SOCIOLÓGICO DAS PROFISSÕES</b> .....	94
<b>4.2</b>	<b>CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE IDENTIDADE E DE IDENTIDADE PROFISSIONAL</b> .....	110
<b>4.3</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR FORMADOR</b> .....	121
<b>5</b>	<b>PROBLEMÁTICA, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PERFIL DOS CURSOS E DOS ENTREVISTADOS</b> .....	130
<b>5.1</b>	<b>PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....	130
<b>5.2</b>	<b>OS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA</b> .....	142
<b>5.3</b>	<b>PERFIL DOS PROFESSORES FORMADORES DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS</b> .....	153
<b>6</b>	<b>A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR FORMADOR – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS</b> .....	164
<b>6.1</b>	<b>OS MOTIVOS PARA A DOCÊNCIA</b> .....	164
<b>6.2</b>	<b>REPRESENTAÇÃO DA PROFISSÃO</b> .....	179

<b>6.3</b>	<b>PERCEPÇÃO ACERCA DA IMAGEM QUE OS OUTROS FAZEM DO DOCENTE.....</b>	<b>193</b>
<b>6.4</b>	<b>PROFESSOR OU PESQUISADOR? COMO SE IDENTIFICAM OS DOCENTES DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS.....</b>	<b>202</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>208</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>215</b>
	<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA.....</b>	<b>234</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de inquietações que surgiram durante a elaboração da minha dissertação de mestrado, intitulada “A Sociologia no Ensino Médio e sua Articulação com as Concepções de Cidadania dos Professores” defendida em 2012, tendo em vista a disciplina ter se tornada obrigatória na matriz curricular do Ensino Médio (Lei nº 11.684/2008 ). Desse modo, a Sociologia necessitaria garantir seu espaço e consolidar sua identidade nesse nível de ensino.

A qualidade da formação do professor que iria atuar no Ensino Médio ministrando aulas de Sociologia se fez, então, primordial, como enfatizado no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Ênfase foi dada à valorização dos profissionais da educação o que implica, dentre outros fatores, o aperfeiçoamento de sua formação, considerada estratégica para a qualidade do ensino na Educação Básica.

Diante desse contexto surgiu a indagação sobre como esses professores estão sendo formados, bem como, sobre quem são os professores responsáveis por suas formações. Esses questionamentos foram absorvidos e condensados no seguinte objetivo: analisar como a escolha da profissão e o percurso realizado influenciam na construção da identidade profissional do professor formador das licenciaturas em Ciências Sociais.

Em que pesem as conquistas relacionadas ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, ser professor de Sociologia, neste nível de ensino, tem se caracterizado como um desafio desde que este docente não tem ainda clareza quanto às suas identidades profissionais, conforme têm demonstrado alguns estudos (SANTOS, 2002, SILVA, 2004, LIMA, 2012). Tais incertezas expõem a fragilidade das especificidades da profissão docente em Sociologia o que certamente constitui um dos problemas a enfrentar por os seus formadores.

Em 2008 a Sociologia é reintroduzida no Ensino Médio requerendo formação em nível superior de seus professores o que põe, para as IES (Instituições de Educação Superior), a responsabilidade de concretizar os objetivos da Lei, visando à formação de sujeitos críticos e reflexivos (LDB, 1996).

As reformas educacionais estabelecidas nas duas últimas décadas conferem ao professor importante papel na melhoria do processo educativo (LDB, 1996). Sendo assim, a formação do professor tem encontrado lugar de destaque na agenda das reformas educacionais.

Estas novas exigências profissionais trazem consequências diretas para o processo de formação que ocorre nas universidades. O licenciado em Ciências Sociais, futuro professor de Sociologia, tem como responsabilidade enfrentar questões referentes à sua realidade e, para tanto, os cursos de Licenciatura em Ciências Sociais têm como proposta fornecer a estes alunos um saber profissional sobre sua área de atuação que os possibilite tomar decisões adequadas ao seu trabalho. De acordo com um estudo da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), órgão que atualmente responde pela formação de docentes para a educação básica, hoje, no Brasil, existem 20.339 profissionais atuando como professores de Sociologia, sendo que, deste total, apenas 2.499 são licenciados.

Dessa forma, um dos principais desafios atuais, no que diz respeito ao ensino da Sociologia no Ensino Médio, é a formação dos profissionais que atuam ministrando estas aulas, ou seja, será exigido muito mais dos cursos de formação e conseqüentemente, dos professores formadores, uma vez que estes têm papel fundamental na formação dos futuros professores de Sociologia da Educação Básica, pois é no processo da formação inicial, que os mesmos adquirem uma bagagem de conhecimentos, atitudes e práticas que lhes permitirá desempenhar a profissão com responsabilidade.

O conceito de professor “formador” é recente na literatura sobre formação de professores; surge no início da década de 1970 na França, e se refere aos “profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes” (MIZUKAMI, 2005, p. 69). No caso desta pesquisa, a licenciatura é o espaço de referência desses formadores. O ofício desse professor é baseado na compreensão das dimensões individuais e coletivas da aprendizagem inseridas em contextos que se modificam social e historicamente e que não se relaciona apenas à formação do outro, mas à formação de si mesmo envolvendo um processo contínuo de autoformação. De acordo com Pimenta (2012), no processo de formação dos professores há que se considerar não apenas os conhecimentos específicos da área do saber, como também os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos advindos da prática (reflexão sobre o seu fazer).

Desse modo, como enunciado, a formação do professor não ocorre de forma estática e atemporal, pelo contrário, está completamente associada às transformações advindas do campo educacional e do mundo do trabalho. Tais transformações vão reverberar tanto no processo formativo desses sujeitos, quanto na organização teórica de seus conhecimentos, fruto da sua reflexão sobre sua prática.

Assim, essa formação está atrelada às questões políticas e ideológicas que fundamentam a criação e organização do ensino superior brasileiro e da institucionalização da Sociologia/Ciências Sociais no Brasil. São dois contextos que são marcados pela dicotomia entre pesquisa e ensino que vão, conseqüentemente, repercutir na construção das identidades profissionais dos professores.

Nesta pesquisa refletimos sobre questões relativas à construção da identidade profissional do professor formador de professores de Sociologia do Ensino Médio, temática ainda pouco aprofundada no quadro das pesquisas da área. Buscou-se compreender o lugar social desses profissionais e como eles vão construindo sua identidade ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional. Além de conhecer quem são os professores que ministram aulas nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, importa entender como desenvolvem seu trabalho e como concebem seu papel de formador.

Tendo como referência o processo de inclusão da Sociologia como disciplina no Ensino Médio, analisaremos de que maneira esse decurso tem influenciado a consolidação da formação do grupo de profissionais da área, na construção das identidades profissionais dos professores das licenciaturas em Ciências Sociais, ou seja, o professor formador.

A formação é pensada como uma das extensões da qualificação, conceito que abarca diferentes campos, e que relaciona conhecimento e atuação profissional. O âmbito profissional é um dos principais espaços onde as identidades são construídas, desconstruídas e reconstruídas, ou seja, o trabalho, espaço complexo de tensões e interações, permite ao ser humano, de forma consciente, criar sua própria existência.

Sendo assim, tratamos duas questões fundamentais, a própria noção de profissão e a construção das identidades, levando em consideração que a construção da identidade profissional enlaça demandas sociais mais amplas e experiências individuais.

O ensino de Sociologia no Ensino Médio no Brasil é caracterizado por um movimento pendular. Esse movimento vai de sua inclusão à suas exclusões repetidas vezes em razão de tensões ideológicas e divergências pedagógicas (MORAES, 2010; MOTA, 2005; MEUCCI, 2000).

Devido a essa intermitência, dentro do ambiente escolar, a Sociologia não possui ainda posição consistente no rol de disciplinas que fazem parte da organização curricular do Ensino Médio o que repercute nas iniciativas de formação docente na área. Trata-se de um campo profissional ainda restrito e muitas vezes desenvolvido por professores sem formação específica, o que tem suscitado a procura de alternativas para solucionar problemas de

formação e de prática pedagógica (MOTA, 2000; SARANDY, 2004; SANTOS, 2002). Nesse contexto, fica patente a importância do professor formador, pois sua atuação se constitui como ponto central na construção do conhecimento profissional do futuro professor de Sociologia no Ensino Médio.

Esse caráter intermitente, (MEUCCI, 2000) se, por um lado, prejudicou a institucionalização da Sociologia nesse nível de ensino e a formação específica de seus agentes, por outro, tornou-se objeto de várias pesquisas (GUELFY, 2005; MOTA, 2005; SEB, 2006). No entanto, há uma incipiente discussão sobre a formação de futuros professores da disciplina e, conseqüentemente, sobre a construção da identidade profissional dos sujeitos que estão formando professores de Sociologia no Ensino Médio.

Tais discussões são embasadas, nas mudanças ocorridas a partir das novas legislações, na constituição dos cursos de graduação em Ciências Sociais, com ênfase nas Licenciaturas. Cabe destaque, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP 9/2001), que dispõe as orientações para a reforma curricular dos cursos de formação de professores; o Parecer CNE/CP 28/2001 que estabelece a duração e carga horária desses cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior como forma de reconhecer as especificidades desta modalidade de ensino superior e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política, Sociologia (Parecer CNE/CES 492/2001), na qual é enfatizado que “O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de nível superior” (p. 27), estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

A partir desse contexto, cabe investigar como essas modificações legais, voltadas para as licenciaturas, estão chegando às universidades, ou seja, como as novas legislações estão influenciando o desenho dos cursos e a prática dos professores formadores dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais.

Busca-se, dessa forma compreender como as tensões e conflitos relacionados às suas práticas no campo da licenciatura vêm caracterizando a formação de professores em espaços que, tradicionalmente, dissociavam pesquisa e ensino.

Com efeito, embora exista essa valorização das licenciaturas, em especial, da licenciatura em Ciências Sociais, no Brasil, os cursos de formação pós-graduada, *locus* de formação de seus docentes, estão mais voltados para a formação do pesquisador, ou seja, do

bacharel. Isto gerou a dicotomia entre ensino e pesquisa e a discussão desta dicotomia são importantes para o entendimento da configuração dos cursos de Ciências Sociais (HANFAS, s/d, p. 1) e, portanto, distintos modelos formativos adotados em cada instituição que os oferece.

Tais problemáticas foram analisadas pelo prisma dos referenciais teóricos sobre identidade e identidade profissional docente, visando a apreender seus elementos específicos, como também, seus processos de construção. Seleccionamos, de um lado, como um dos suportes teóricos as concepções de profissionalismo de Eliot Freidson e de jurisdição de Andrew Abbott. A primeira por tratar a diferenciação das profissões em diversas ocupações e variações de poder e prestígio, além de considerar o credenciamento, por meio de instituições de ensino superior, como característica marcante da profissão; e a segunda, por admitir o controle sobre uma área específica do saber, como elemento fundamental para a constituição de um grupo profissional, além de, na construção de sua teoria sistêmica, considerar central a luta jurisdicional, como maneira de as profissões fazerem valer suas competências e garantir o acesso aos mercados de trabalho protegidos.

Por outro lado, o estudo da construção das identidades e das identidades profissionais foi orientado pela conceituação de Claude Dubar, tendo em vista a sua visão de identidade como resultado de um processo das interações vividas pelos indivíduos, ao longo do seu processo de socialização e a sua percepção do mundo vivido no trabalho, a trajetória socioprofissional e a formação como dimensões constitutivas da construção das identidades profissionais.

Nossos interesses e objetivos de investigação nos direcionaram a uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo sido selecionados como objetos de análise os documentos oficiais relacionados tanto ao ensino da Sociologia no Ensino Médio, quanto os referentes ao ensino superior, em especial às licenciaturas em Ciências Sociais, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Licenciatura em Ciências Sociais e as entrevistas com professores formadores das seguintes instituições de ensino superior: Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A seleção destas Universidades deu-se por suas características diferenciadas quanto à criação de seus cursos de licenciatura em Ciências Sociais, o que permitiria compreender a importância do contexto institucional na construção das identidades profissionais dos seus professores formadores.

Foram realizadas dezesseis entrevistas semiestruturadas com professores que ministram aulas nas licenciaturas em Ciências Sociais dessas instituições, sendo cinco entrevistas realizadas na UFPB, quatro entrevistas na UFRJ e sete entrevistas na UEL. Tal instrumento de investigação foi adotado na perspectiva de compreender as características da experiência formativa dos indivíduos selecionados e os significados que eles atribuíam às suas experiências em relação à construção da identidade profissional do professor formador.

Para a análise das entrevistas, tomamos a perspectiva da análise do discurso, por entendermos o discurso como construção social de significados em determinado contexto histórico-social e que delimita suas condições de produção. Ou seja, o discurso funciona como ponto de articulação entre os fenômenos sócio-históricos e linguísticos. Para Foucault (2004), a análise do discurso é a articulação acerca do que pensamos, falamos e fazemos num dado contexto, pois o acontecimento discursivo é histórico.

A perspectiva de análise do discurso utilizada foi a desenvolvida por Norman Fairclough (2001a), segundo ele, o uso da linguagem é uma forma de prática social, um modo de ação em relação dialética com a estrutura social, por estar moldado e delimitado, sendo socialmente constitutivo e contribuinte de todas as dimensões da estrutura social.

A apresentação da pesquisa foi organizada em cinco capítulos. No capítulo 1, situamos a emergência das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil, destacando seus elementos constitutivos tanto como disciplina da Educação Básica, quanto a sua evolução como disciplina acadêmico-científica. No capítulo 2 trazemos questões referentes ao histórico da formação dos professores do ensino superior no Brasil, bem como sobre a consolidação dos cursos de graduação e pós-graduação no país buscando refletir sobre a problemática da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No capítulo 3 foram trazidas as discussões teóricas sobre identidade e identidade profissional docente, de maneira a tratar de seus elementos específicos, como também, de seus processos de construção, sob a ótica de que a construção das identidades profissionais é o resultado de interações entre os indivíduos e seu meio e que envolve as dimensões individuais e coletivas. Já no capítulo 4, justificamos a escolha por métodos qualitativos, a decisão de analisar legislação e documentos oficiais a respeito da formação do professor no Ensino Superior, educação superior no Brasil, criação das universidades brasileiras, criação da pós-graduação no Brasil e de ter recorrido à entrevista como forma de abordar os sujeitos da pesquisa, assim como, o procedimento da análise do discurso na interpretação das verbalizações de professores que ministram aulas nas licenciaturas em Ciências Sociais.

Ainda neste capítulo apresentamos o perfil dos entrevistados, com ênfase em seus percursos formativos. O capítulo 5 sistematiza o conjunto das informações obtidas nas falas dos entrevistados a respeito da construção de suas identidades profissionais de professores formadores.

## **2 CONFIGURAÇÕES DO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA NO BRASIL**

Situaremos neste primeiro capítulo, a emergência das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil, analisando traços principais das etapas e períodos de sua institucionalização, tanto como disciplina da educação básica, quanto sua evolução como disciplina acadêmico-científica. A partir desse contexto discutiremos questões referentes à dicotomia existente entre a licenciatura e o bacharelado e a sua relação com a formação do docente na área.

### **2.1 TRAJETÓRIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA NO BRASIL**

A Sociologia, enquanto disciplina, surge da intenção de se configurar como a ciência geral da sociedade, pensar a sociedade a partir da perspectiva científica. Sua inserção no contexto educacional brasileiro acontece, inicialmente, no então ensino secundário, atual ensino médio, entretanto, os estudos sobre a Sociologia/Ciências Sociais no Brasil vão de par com a institucionalização da disciplina no nível superior. Fernando de Azevedo (1973), analisando o surgimento da Sociologia no Brasil, faz-se uma divisão em três fases: na primeira fase (segunda metade do século XIX até 1928), considerada pelo autor como anterior ao ensino e à pesquisa, as obras são “antes literárias e históricas que sociológicas”. Vale ressaltar, que ocorreu no final do século XIX, na qual se verifica no Brasil, a ideia da formação de professores em cursos específicos, com a criação das Escolas Normais, destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. Para Gatti e Barretto: “Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos” (2009, p. 37). A segunda fase (de 1928 a 1935) é marcada pela introdução da Sociologia nas escolas brasileiras e na terceira fase (após 1936), se associa o ensino à pesquisa nas atividades universitárias (AZEVEDO, 1973, p. 317). Dessa maneira, antes de nos referirmos ao início dos cursos superiores de Ciências Sociais/Sociologia no país importa relatar um pouco da história da Sociologia escolar.

A Sociologia é vista como uma ciência de caráter útil, pois possibilitaria o desenvolvimento de ideias e procedimentos que orientariam formas de sociabilidade, a organização das estruturas institucionais, assegurando ao país maior racionalidade, perspectiva igualmente defendida por Florestan Fernandes (1985). Fernando de Azevedo

(1962) supunha ser esta ciência condição para o progresso da sociedade brasileira, atribuindo-lhe papel fundamental para diagnósticos e soluções dos problemas do país, uma vez que é reconhecida a

(...) noção da sociologia como ciência empírico-dedutiva, baseada no rigor metodológico e num elevado padrão de trabalho científico, no distanciamento com relação a valores, na integração entre ensino e pesquisa, no funcionamento regular de formas de pós-graduação, financiamento à pesquisa, divisão do trabalho, quantidade e estabilidade de atuação (...) (SEGATTO; BARIANI, 2010, p. 8).

Sendo assim, a institucionalização da Sociologia no Brasil faz parte da história de criação, desenvolvimento e legitimação da ciência e “(...) resultou de um esforço no sentido de tomar consciência crítica e científica dos problemas que formavam o mosaico brasileiro (...)” (PINTO; CARNEIRO, 1955, p. 14). Além disso, salientamos que a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, também teve a contribuição de intelectuais que ocupam o lugar de intérpretes do Brasil, que trazem seus modos de pensar e suas análises a respeito da realidade brasileira.

Em 1891, após a Proclamação da República, por influência da Reforma Benjamim Constant, a disciplina Sociologia foi incluída, pela primeira vez, no então ensino secundário com a finalidade de contribuir para com o processo de laicização da educação, ideário do movimento republicano. As Reformas desenvolvidas no período republicano tinham como base o pensamento positivista que propugnava a razão como fonte de conhecimento. Nessa perspectiva, a sociedade poderia ser analisada da mesma forma que os fenômenos da natureza e, nesse caso, a Sociologia cumpriria um papel fundamental na formação de jovens, pois se tratando da ciência da sociedade permitiria “fundamentar e enquadrar as ideias sociais” (ARON, 1982, p. 107). Dessa forma, a Sociologia é inserida no campo da educação no Brasil por influência do pensamento positivista.

Mas a Reforma Benjamim Constant foi parcialmente operacionalizada, alguns dispositivos legais a modificam e em 1901 o ensino da Sociologia perde, oficialmente, sua obrigatoriedade, só voltando às escolas secundárias de todo país no ano de 1925, com a Reforma Rocha Vaz. Em 1928, por influência do movimento reformista da Escola Nova, a Sociologia começa a ser ministrada nas Escolas de Formação de Professores, conhecidas como Escola Normal (magistério). Nesse período temos a publicação dos primeiros manuais de Sociologia e de coleções pensadas para o ensino de Sociologia (MEUCCI, 2000).

Desde então, a Sociologia permanece como disciplina obrigatória no ensino secundário até o ano de 1941, quando é retirada sua obrigatoriedade pela Reforma Capanema, permanecendo apenas como disciplina facultativa ou optativa,

Com a intenção de desatrelar o ensino secundário do ensino universitário, a reforma de Capanema extinguiu os cursos complementares que preparavam para as carreiras superiores. O ensino de sociologia, então, perdeu a obrigatoriedade, visto que a disciplina era tida como preparatória para as carreiras de direito, medicina e engenharia (MOTA, 2005, p 94).

Esta disciplina passa por períodos de inclusão ou exclusão no currículo escolar em razão de discordâncias educacionais e motivos ideológicos:

(...) entendemos que a exclusão da Sociologia do currículo prende-se menos a preconceitos ideológicos e mais à indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à concepção de educação. De certa forma, pode-se dizer que os defensores da Sociologia não conseguiram convencer essa burocracia educacional quanto à necessidade de sua presença nos currículos (MORAES, 2010, p. 365).

No ensino superior, a disciplina Sociologia se manteve nos currículos de vários cursos, como disciplina introdutória: Introdução à Sociologia, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, entre outros. Meucci (2000) considera que a remoção da Sociologia como componente escolar do ensino secundário pode ter colaborado para o cindir da relação entre o ensino e a pesquisa na área, uma vez que, até então, os cursos de Ciências Sociais se direcionavam para a formação de professores do ensino secundário. Com a sua retirada do currículo escolar, seu enfoque se voltou para a pesquisa.

Nesse tempo quando a Sociologia/Ciências Sociais esteve afastada do currículo do ensino secundário (1941-1980), o sistema educacional do Brasil, como um todo, passou por mudanças e reformulações, inclusive com a criação de universidades e dos primeiros cursos superiores de Ciências Sociais entre os anos de 1933 e 1934.

Vale lembrar que a década de 1920 no Brasil fora permeada por movimentos cujos ideais se efetivaram na década seguinte, período em que a sociedade passava por transformações com a instituição de um lento processo de industrialização e consequente urbanização. Foi nesse contexto que se verificou uma renovação dos ideais de educação no país e ganhou relevo a democratização do ensino “as exigências para a melhoria qualitativa da

atuação docente cresceram, tornando o tema objeto de críticas e de pronunciamentos oficiais” (DAMIS, 2002, p. 98).

Até o ano de 1930 não existia, no Brasil, uma política nacional de educação para reger os sistemas estaduais, “As reformas realizadas pela União até aquele momento limitavam-se quase que exclusivamente ao Distrito Federal e, embora fossem apresentadas como “modelo”, os estados da federação não eram obrigados a adotá-las” (MORAES, 1992, p. 293). Então, pela primeira vez, na trajetória da educação brasileira, as mudanças propostas se estenderam a todos os Estados da federação.

“A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por apresentar, determina conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado” (ROMANELLI, 1999, p. 59).

Admite-se, portanto, que durante a década de 1930 inicia-se no país o processo de constituição de um Estado efetivamente capitalista, atravessado pelo processo lento, mas progressivo de industrialização e urbanização com concentração cada vez maior da população nos centros urbanos. Nesse cenário, os vários setores da administração pública passam a ser controlados pelo Executivo Federal, ao mesmo tempo em que, “se enfatizava a importância de moldar o cidadão e de reproduzir/modernizar as elites (SCHEIBE, 2002, p. 48). Essa centralização traz à tona conflitos e antagonismos entre grupos que lutavam pela hegemonia na condução da direção do país, e a educação passou a figurar como essencial para um projeto nacional de longo alcance. Candido (2006) afirma que a partir da Revolução de 1930 começou a existir, no Brasil, um ambiente político e social que contribuiu “para criar uma atmosfera de receptividade e expectativa em torno da Sociologia” (p. 284).

As Ciências Sociais, em especial a Sociologia, ao fornecerem instrumental ideológico para este processo, passam a justificar e conquistar espaço não apenas no ensino secundário, como também, na educação superior, assim: “(...) o período que vem de 1930 aos nossos dias representa, para as ciências sociais no Brasil, uma época não só de iniciações, mas também, de franco florescimento” (PINTO; CARNEIRO, 1955, p. 24). Com efeito,

Um aspecto desse processo pode ser vislumbrado na paulatina reivindicação e reconhecimento que as teorias e as metodologias sociológicas obtiveram enquanto instrumentos para a compreensão, a organização e o progresso da sociedade brasileira. Foi nesse contexto que o projeto de modernização do Estado, a partir de

1930, convergiu com uma das etapas da história da Sociologia, ou seja, com uma das fases da institucionalização (NASCIMENTO, 2010, p. 168).

O “moderno” ou o “novo” caracterizaria a ação do Estado orientada pelos intelectuais, sendo a educação, nesse cenário, o instrumento de distintos projetos políticos para a intervenção na realidade do país, visto que se entendia serem as insatisfatórias condições educacionais do país, empecilhos para seu crescimento político, econômico, social e cultural (NASCIMENTO, 2010). Nesse sentido, no ano de 1930, o Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934) cria o Ministério da Educação e da Saúde Pública (MES), marco de um intenso movimento de construção de um aparelho nacional de ensino, visando ao estabelecimento de normas e diretrizes de seu funcionamento, bem como, a organização dos diversos graus de ensino no país. No bojo desse processo, a Sociologia e as Ciências Sociais começam a se desenvolver e a se institucionalizar academicamente. De acordo com Meucci, “compreender o significado do ensino de sociologia no período (1930-1950) é também, em grande medida, entender o processo de legitimação da sociologia e das ciências sociais no campo intelectual brasileiro” (2002, p. 2).

Em 1931 é anunciado, pelo então ministro do MES, Francisco Campos, um projeto para a reforma do ensino superior que se dá através do Decreto nº. 19.851/1931. Esse Decreto dispunha sobre a organização do ensino superior no Brasil, adotando o regime universitário e previa, entre suas determinações, a elevação para o nível superior da formação dos professores secundários que deveria ser oferecida na Universidade a partir da criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, encarregada pela qualificação dos profissionais para atuar no magistério empregando, para isso, o currículo seriado que atendessem às exigências sociais de formação. “Foi então acentuado o papel do professor na ordenação (...) da força de trabalho necessária à modernização” (SCHEIBE, 2003, p. 48). A universidade era apresentada como destinada à formação da elite brasileira, que deveria gerir no futuro as instituições políticas (MORAES, 1992).

A Reforma Francisco Campos foi a primeira a posicionar a universidade como modelo para o desenvolvimento do ensino superior e a introduzir a “investigação científica” como um dos objetivos do ensino universitário no Brasil. Embora elitista e de caráter conservador, a Reforma criou uma situação favorável para o desenvolvimento do ensino superior no país, também criou os cursos preparatórios para as faculdades e, dentre as disciplinas obrigatórias, estava a Sociologia. Pelo Decreto nº. 19.852/1931 foi instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras que reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro e o ensino superior cuja

proposta, de acordo com Weber (2015, p. 125) era a de “promover a difusão de conhecimentos e a formação profissional, mormente a formação de professores para o ensino secundário e superior”. O Estatuto vigorou até o ano de 1961 quando foi promulgada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Naquele documento é admitido que a Universidade pudesse ser oficial, isto é, pública (federal ou estadual) ou livre, ou seja, particular, abrangendo os cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Educação, Ciências e Letras, consolidando a ideia de uma universidade profissionalizante. Embora a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras não tenha chegado a funcionar, a sua inclusão, no entanto, indica a importância dada à formação de professores em nível superior naquela ocasião. “Na prática esse momento expressa a substituição do discurso da expansão quantitativa da escola pelo discurso da melhoria da qualidade do ensino alcançada por meio da formação do professor” (DAMIS, 2002, p. 100).

No âmbito das reformas educacionais dessa década e de intensas disputas ideológicas nos campos político, econômico e, conseqüentemente no educacional, polarizada em torno “da polêmica do ensino laico e da escola pública” (ROMANELLI, 1999, p. 144), ocorreu a Conferência Nacional de Educação, convocada em dezembro de 1931 por Getúlio Vargas, para o estabelecimento de diretrizes para um projeto educacional que abarcasse todo o país. Em 1932, é divulgado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em que: “os líderes desse movimento resolveram precisar seus princípios e torná-los públicos, através de um documento endereçado ‘Ao Povo e ao Governo’” (ROMANELLI, 1999, p. 144). Tratava-se de um movimento de renovação da educação brasileira, que tinha como principais defesas a laicidade e a gratuidade da educação pública: “Caracterizou-se por um conjunto de iniciativas nos âmbitos educacional, cultural e político com o objetivo de revitalizar a educação” (NASCIMENTO, 2010, p. 170).

Oficialmente elaborado por vinte e seis educadores, dentre os quais Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, o Manifesto abordava os problemas educacionais brasileiros e evidenciava a importância da educação para o país sugerindo ao Estado estruturar um plano geral de educação buscando a democratização do ensino. Era apontada a necessidade de o país desenvolver “uma política nacional de educação, fixada em lei complementar à Constituição Federal, delineadora das diretrizes e bases de todos os níveis de ensino que os tempos modernos estão a exigir” (ARAUJO; MOTA; BRITO, 2001, p. 20), o que impulsionou discussões trazidas pela LDB de 1961. O Manifesto também influenciou a

Constituição de 1934 que, em seu capítulo dedicado à educação, determina a confecção do Plano Nacional de Educação.

Cabe destaque, ainda, no conteúdo do Manifesto, à defesa da articulação entre o ensino superior e o ensino secundário e a interligação entre a pesquisa, o ensino e a extensão. A universidade “deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 56).

Como assinala Fávero, tanto a Reforma Francisco Campos, quanto o Manifesto traziam em sua composição:

Elementos de uma nova política para a reconstrução educacional do país, recomendando, para o ensino superior, a criação de universidades capazes de elaborar ciência, de transmiti-la, vulgarizá-la, e que por meio de seus institutos estejam voltadas para a investigação científica, para a elaboração da cultura, para a formação de professores nos diferentes níveis e de profissionais em todas as profissões com base científica (FÁVERO, 2000, p. 35-36).

É nesse contexto que se dá a institucionalização acadêmica da Sociologia no Brasil com a criação, em 1933, de cursos de Ciências Sociais, de caráter especialmente técnico, de formação de quadros para a administração pública e privada (MORAES, 2010, p.362-363) na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ESPSP) de caráter acadêmico e, em 1934, na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade do Distrito Federal que, situava-se à época, no Rio de Janeiro, e também da primeira revista acadêmica da área *Sociologia* da ESPSP (BONELLI, S/D; SEGATTO; BARIANI, 2010).

Nenhum dos três cursos leva o nome exclusivo de Sociologia, que é uma das cadeiras, compondo, num primeiro momento com Ciência Política, e depois também com Antropologia, a organicidade das Ciências Sociais no Brasil. Por ter surgido depois da existência de Sociologia como disciplina do secundário, permanecerá por décadas essa distinção entre os cursos superiores (Ciências Sociais) e a disciplina de nível médio (Sociologia) (MORAES, 2010, p. 363).

Este é o marco inicial do amadurecimento e desenvolvimento das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil. De acordo com Schwartzman, a USP foi a primeira e melhor sucedida universidade fundada na década de 1930, pois foi a primeira a “realizar pesquisas

(exceção feita a algumas pesquisas médicas que se desenvolveram nas faculdades de medicina) e permanece a mais importante universidade pública do país” (2006, p.164).

## 2.2 A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR

Nesse mesmo período são organizados, no Brasil, os primeiros cursos de formação de professores com teor de licenciatura com a criação das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras (FFCL), sendo a FFCL instituída em 1934 pela USP uma referência. Até então, as instituições formativas de professores eram denominadas Escolas Normais. Sua proposta principal, no entanto, não era a formação de professores, mas a de estudos nas áreas de filosofia, ciências e letras (MORAES, 2003, p. 9). Cabia ao Instituto de Educação, atrelado à USP, acolher os alunos da FFCL promovendo cursos de formação de professores para o ensino secundário. Vale salientar, no entanto, que no curso de Ciências Sociais da USP não havia qualquer disciplina de Educação. E o interessante é que, para todos os cursos existentes na FFCL, o diploma legal era de Licenciado. Isto é, funcionava, de fato, como curso semelhante a um Bacharelado, entretanto, em termos legais, o diploma concedido pela USP era de licenciado. Para Damis:

Esse antecedente de atraso na formação de professores em nível superior acabou contribuindo para que o exercício do magistério no Brasil, por longo tempo, fosse tratado em um contexto eminentemente prático, cuja exigência primeira era a de possuir ampla cultura erudita e o domínio prático de conhecimentos para serem transmitidos (2002, p. 102).

É também no ano de 1934 que ocorre a promulgação da Constituição brasileira, que no plano educacional incorporou parte considerável do ideário político/educacional do Manifesto dos Pioneiros, estabelecendo como competência da União a elaboração das diretrizes e bases da educação do país, criação do Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de elaborar o Plano Nacional de Educação. Também foi determinada a relação entre União e Estados quanto à institucionalização do ensino superior, atribuindo-se aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos em seus respectivos territórios obedecendo às diretrizes estabelecidas pela União. De 1934 a 1945, o então ministro do MES, Gustavo Capanema produziu uma série de reformas nos ensinos secundário e superior compatíveis com as bases da educação nacional.

No tocante ao curso de Ciências Sociais, tendo como referência a Escola Livre de Sociologia e Política, são criados, ainda no ano de 1934, os cursos de Ciências Sociais/Sociologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 1935 são introduzidas algumas disciplinas das Ciências Sociais na Universidade do Distrito Federal que, conforme já mencionado, nessa época, situava-se no Rio de Janeiro. E, em 1937, tem-se o início da formação de sua comunidade científica, com a fundação da Sociedade Paulista de Sociologia, que, alguns anos mais tarde, vem a se tornar a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Nesse mesmo ano, no que tange às propostas voltadas para a sistematização dos conhecimentos educacionais, avaliação e melhorias da educação, foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia, antecessor do atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), este foi idealizado com a finalidade de sistematizar os conhecimentos educacionais e propor melhorias na qualidade do ensino. Os trabalhos do Instituto Nacional de Pedagogia só tiveram início com a publicação do Decreto n. 580/1938, que apresentava as seguintes atribuições ao órgão:

- a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas;
- b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro;
- c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos;
- d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional;
- e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos;
- f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas (BRASIL, 1938, p. 01).

Até 1939, a formação de professores em nível superior permaneceu como intenção de organização administrativa sem sair do nível de Estatuto. Foi neste ano que teve início na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o curso de Ciências Sociais. E a publicação do Decreto nº. 1.190/1939, que regulamenta a Faculdade de Filosofia como o estabelecimento federal de ensino dedicado a habilitar para o magistério de nível secundário, como também a “aumentar e aprofundar a cultura nacional no terreno filosófico e literário”. A formação de professor no Brasil é, então, regulamentada com a implantação dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, este último, até então estava “destinado a formar bacharéis especialistas em educação (GATTI, 2010, p. 1356). Dentre as finalidades das Faculdades de Filosofia estava a preparação de candidatos ao magistério do ensino secundário e normal (BRASIL, 1939). As alterações implantadas por

este Decreto afetaram, especificamente, a estrutura da Faculdade de Educação, sendo esta fragmentada em dois setores: um de Pedagogia, responsável pela formação do bacharel em educação e o outro de Didática, que formava os professores das distintas áreas de Filosofia, Educação, Ciências e Letras.

Com base nesses objetivos fica visível que, no Brasil, a formação de professores em nível superior foi normatizada pela criação de uma instituição com tripla função: cultura geral, docência e pesquisa. Entretanto, essa finalidade tripla não obteve o sucesso desejado. Para Damis, uma das causas foi a:

discordância da comunidade acadêmica à função integradora a ser desempenhada no interior da universidade brasileira (...) o fato de ainda predominar, na tradição brasileira, a estrutura de escolas profissionais superiores isoladas impossibilitou o desenvolvimento do caráter de instituição multifuncional pretendido (2002, p. 106).

Ora, na medida em que o modelo não se concretizou, a junção entre os estudos de educação, ciências e letras se restringiu a uma abordagem utilitária e prática da docência. A formação de professores em nível superior permaneceu como intenção de organização administrativa prevista no Estatuto.

Nele, as licenciaturas expressavam o chamado “esquema 3+1”, no qual as graduações ofereciam o título de bacharel aos que cursassem os três anos de estudos dos conteúdos específicos de cada área e aos que concluíssem o bacharelado e cursassem mais um ano de estudos das disciplinas pedagógicas, como Didática e Prática de Ensino, era conferido o título de licenciado. Essa maneira de conceber a formação docente corresponde ao que é denominado, na literatura da área de educação, modelo da racionalidade técnica, em que o professor é visto como um técnico que com rigor executa, em sua prática cotidiana, as regras originadas do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. É possível dizer que aí se localiza a dissociação entre bacharelado e licenciatura e a complexa dicotomia entre o conteúdo e o método, a teoria e a prática que se mantém até os dias de hoje no ensino superior brasileiro e que será abordado com maiores detalhes posteriormente neste capítulo.

A expectativa de redemocratização do país, após o término da Segunda Guerra Mundial e com o fim do Estado Novo, ambos em 1945, favorece o debate sobre o retorno da Sociologia à escola secundária, o que culmina, segundo Jinkings (2007, p. 120), na organização do *Symposium* sobre o ensino de Sociologia e da Etmologia:

com a participação professores e estudantes dos cursos de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e da Escola Livre de

Sociologia e Política em São Paulo. Nele foram apresentadas análises que apontavam para a necessidade e a finalidade da integração efetiva da Sociologia no sistema educacional brasileiro e tratavam das potencialidades educativas do professor da disciplina no país.

Em concomitância, no fim da década de 1940, desenvolvem-se “pesquisas fundamentais para a formação do pensamento e da identidade social do país” (TOMAZINI e GUIMARÃES, 2004, p. 205), elaboradas por um grupo de sociólogos, dentre os quais salientamos Florestan Fernandes e Antônio Cândido e, também, estudos relacionados à educação no país liderados por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros.

Ao mesmo tempo ocorria o reconhecimento e institucionalização da ciência no Brasil cujas atividades careciam da necessária divulgação sendo fundada a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, composta pela reunião de diferentes sociedades científicas que procuravam demonstrar a capacidade brasileira de produzir e utilizar o conhecimento científico e tecnológico, que não abarcavam, entretanto, as ciências humanas e sociais, o que ocorreu tão somente na década de 1970.

A década de 1950 e início da década de 1960 foram representativas para a educação superior brasileira. No âmbito da federalização das Instituições de Ensino Superior (IES) em 1946 e, conseqüentemente, da institucionalização das universidades públicas federais se intensifica a reivindicação de ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior, acentuando-se, também, as discussões sobre os rumos da educação e o incentivo à pesquisa, tal como salientado por Weber:

Se durante a primeira metade do século XX, as iniciativas de reordenamento do ensino superior brasileiro provinham principalmente do Estado, como proposta de Governo, alimentadas pelo debate social sintetizado por intelectuais e acadêmicos, na década de 1950, um novo protagonista, os estudantes, se insere de forma sistemática na discussão. Essa inserção já vinha ocorrendo de forma crescente (WEBER, 2015, p. 126).

É a partir desse período que algumas legislações são estabelecidas no intuito de promover a ampliação de oportunidades de acesso ao ensino superior. Temos a Lei nº. 1076/1950 determinando, em seu segundo artigo, que os portadores de diplomas dos cursos comerciais técnicos poderiam efetuar suas matrículas nos cursos superiores, contanto que, por meio dos exames vestibulares, provassem “possuir o nível de conhecimentos indispensável à realização dos referidos estudos” (NUNES, 2012). A publicação da Lei nº. 1.392/1951 estabelecendo que os estudantes que não conseguissem aprovação nos vestibulares das instituições públicas, nesse ano, mas que atingissem nota mínima que os classificassem

(excedentes), podiam aproveitar estas notas para ocupar as vagas disponibilizadas pelas instituições particulares. Este dispositivo demarca o papel das instituições privadas na ampliação do acesso aos cursos superiores.

Nessa mesma década, consolida-se a importância dada à pesquisa nas diversas áreas, sendo institucionalizada, no campo das Ciências Sociais/Sociologia, a Sociedade Paulista de Sociologia que é transformada na Sociedade Brasileira de Sociologia em 1950, reunindo pesquisadores brasileiros atuantes nas áreas de Sociologia e Ciências Sociais. Também agências governamentais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram criadas no ano de 1951, com vistas ao desenvolvimento de pesquisas e da ciência e da qualificação de pessoal de nível superior. Em meio a essas circunstâncias, é organizado em 1954 pela SBS, com o tema “O Ensino e as Pesquisas Sociológicas: organização social, mudança social”, o seu primeiro Congresso. Nessa ocasião, Florestan Fernandes apresentou a comunicação “O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira” em que analisa as condições de introdução da disciplina Sociologia nas escolas secundárias e afirma que:

O ensino das Ciências Sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social (FERNANDES, 1980, p. 90).

O tema abordado por Florestan mostra a preocupação deste autor com a relação entre a Sociologia enquanto ciência e como disciplina escolar, aspecto que será tratado mais adiante neste capítulo.

Também foi na década de 1950 que textos sobre teoria e métodos das Ciências Sociais e manuais para o ensino de Sociologia no ensino secundário ganharam relevância, além da busca de uma Sociologia “nacionalista”, que se voltasse para questões relacionadas à realidade brasileira (LIEDKE FILHO, 2005). Nesse sentido, sob a direção de Florestan Fernandes, é estruturada a “Escola de Sociologia Paulista” ou “Escola da USP”, cujos interesses focavam o desenvolvimento urbano-industrial e o desenvolvimento da democracia (LIEDKE FILHO, 2005). Foi, ainda nessa década, no ano de 1953, que se firma o Ministério da Educação e Cultura, cuja sigla permanece até os dias de hoje: MEC.

Nos anos de 1960, marcados pelo desenvolvimentismo e pelo crescimento econômico devido à intensificação da industrialização do Brasil, temos o fortalecimento e a reestruturação das instituições do país, em especial, da educação superior, período caracterizado como “a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista” (BRZEZINSKI, 1996, p. 58). Nesse mesmo ano acentuam-se as críticas relacionadas à formação do professor nas FFCL que, segundo Abreu (1966, p. 99-100) podem ser sintetizadas em algumas lacunas:

- a) Coincidência de objetivos múltiplos, cuja conciliação não vem sendo alcançada (formação simultânea do professor e do pesquisador etc.);
- b) Inadequação da preparação do professorado que vai funcionar no primeiro ciclo da escola secundária, dominada por um sentido de “especialismo” não harmonizável com o que deve ser a docência nessa fase discente;
- c) Deficiências na prática docente;
- d) Precariedade na obtenção de maior fixação profissional à docência;
- e) Alienação em relação a estudos concretos, concernentes ao campo específico ao qual se aplicará a docência: escola secundária brasileira.

Embora, nesse período, as FFCL estivessem apresentando crescimento significativo, em especial no setor privado, a carência de licenciados diante o aumento das matrículas no ensino secundário se fazia presente, pois, já nessa época, existia o deslocamento de licenciados para outras atividades que não estavam relacionadas à docência. Essa situação mostrava a necessidade de mudanças na estrutura funcional das FFCL.

Nesse cenário, em 1961, com uma visão administrativa e profissionalizante, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cujo anteprojeto tramitava na Câmara Federal desde 1947. Durante esse tempo até a sanção, sua formulação foi permeada por conflitos de interesses envolvendo liberais escolanovistas e católicos, estes últimos se empenhavam na defesa da escola privada e na não intervenção do Estado nas questões educacionais. Já os primeiros, defendiam a escola pública e a União como responsável pelo processo educativo. A LDB foi, portanto, concebida conciliando os interesses dessa disputa e tendo como objetivo central estabelecer as bases curriculares de ensino de todos os graus da educação brasileira. Segundo Marchelli:

O espírito conciliador da LDB fincou-se como um sólido pilar na base ideológica que sustentava o próprio palco onde se desenrolariam todos os conflitos sociais de interesse sobre a educação brasileira, ou seja, nos seus conselhos (2014, p. 1486).

Esta Lei promoveu uma verdadeira modificação da educação nacional, que deixou de ser orientada por um conjunto de Leis Orgânicas da Educação Nacional para se converter em uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional favorecendo, no tocante ao ensino superior, a reformulação de sua estrutura administrativa. Foi a partir desta LDB que não mais era exigida a obrigatoriedade de uma Faculdade de Filosofia Ciências e Letras para a constituição de universidades, entendimento este que começou a vigorar em 1960, quando:

a Universidade de Brasília substituiu a faculdade de filosofia pelos institutos centrais de ensino básico, criando a Faculdade de Educação, que passou a assumir a formação pedagógica dos professores. As universidades federais foram posteriormente adotando essa solução em sua reestruturação, por meio dos Decretos-leis nº 53/66 e 252/67, que, posteriormente, também foi incorporada pela Lei da Reforma Universitária 5.540/1968 (CACETE, 2014, p. 1068).

Inspirado na ideologia desenvolvimentista, ajustando o ensino à realidade política, econômica e social do país, a LDB, priorizou modelos formativos que destacavam aspectos daí decorrentes, tal como é assinalado em seu Art. 1, que estipula como uma das finalidades da educação nacional “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que permitem utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”. A educação passa, desse modo, a ser concebida como instrumento de estímulo ao desenvolvimento econômico do país, assim como, de progresso social, o que deu substrato à definição de currículo mínimo pelo Conselho Federal de Educação “ao qual entre outras atribuições compete: ‘indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (...) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior (...)’ (Art. 9, item e)” (MARCHELLI, 2014, p.1485).

Embora tenha inovado ao conceder aos Estados autonomia na organização do ensino secundário quanto às disciplinas e aos conteúdos, pois, como mencionado acima, “caberia ao Conselho Federal de Educação indicar cinco disciplinas obrigatórias, para todo o país e caberia aos Conselhos Estaduais de Educação indicarem as disciplinas complementares e as optativas” (SANTOS, 2004, p. 144), não modificou a natureza da organização da educação estabelecida pela Reforma Capanema. Sendo assim, neste nível a Sociologia continua fazendo parte dos currículos como disciplina facultativa ou optativa. E isso se mantém na LDB seguinte, Lei nº 5.692/1971 (SANTOS, 2004; OCNEM, 2006).

No que tange ao ensino superior, pelo Art. 59 desta Lei, o Conselho Federal de Educação (CFE), regulamenta os cursos das universidades definindo a sua duração, bem como, os currículos mínimos. Para tal, foi proposto e aprovado, em 1962, o Parecer nº 262/1962 que estabelecia:

(...) os currículos mínimos dos cursos de licenciaturas compreendem matérias fixadas para o bacharelado convenientemente ajustadas em sua amplitude e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio, (...) a formação do licenciado deve incluir, além da parte de conteúdo fixada no currículo de cada curso, estudos que o familiarize com os dois principais aspectos da situação docente: o aluno e o método; (...) propõe como matérias pedagógicas obrigatórias a Psicologia da Educação incluindo Adolescência e Aprendizagem, Didática e Elementos de Administração Escolar.

Este Parecer também “consagra o uso do termo ‘licenciatura’ para a totalidade do curso que prepara o professorado” (CASTRO, 1974, p. 639). Além desse dispositivo, o relator Valnir Chagas, na tentativa de superar o modelo de formação 3+1 formulou o Parecer nº 292/1962 por considerar o esquema três anos de bacharelado complementado por um ano de didática não ser mais possível: “(...) por todos os títulos desaconselhável separar o ‘como ensinar’ do ‘que ensinar’ (BRASIL, Parecer CFE 292/62)”. Nesse contexto, a estrutura dos cursos de licenciatura ganha novo delineamento como afirma Cacete:

A licenciatura e o bacharelado seriam então graus distintos, que poderiam ser obtidos através de disciplinas comuns. Dois conjuntos de estudos comporiam a licenciatura: o primeiro reunindo as matérias de conteúdo, que variavam conforme o endereço profissional do estudante; e o segundo composto pelas matérias pedagógicas comuns a todos. A duração da formação pedagógica foi reduzida de um quarto (no esquema 3 + 1) para um oitavo do período total de duração do curso, mantido em quatro anos. O Parecer destacava a necessidade de articulação entre esses dois conjuntos de estudos, embora os tratasse de forma separada (2014, p. 1071).

Consolida-se assim a tendência de separação das duas formações, formação em licenciatura distinta do bacharelado:

para obter os dois diplomas, o aluno deveria prolongar os estudos: se fosse inicialmente bacharel, a extensão se faria no âmbito das disciplinas pedagógicas; caso fosse licenciado, no aprofundamento das disciplinas científicas. Ambos os cursos tinham duração mínima de quatro anos letivos (CACETE, 2014, p. 1072).

Entretanto, esse novo regulamento não significou real modificação na estrutura acadêmica dos cursos, visto que “o referido parecer ainda considerou o que ensinar como

preexistente ao como ensinar, e de certo modo como seu condicionante” (DAMIS, 2002, p. 117). Dessa forma, embora existisse a necessidade de se pensar um modelo de formação de professores que se adequasse às novas demandas educacionais, percebe-se que o parâmetro continua sendo o bacharelado. É mantido o modelo de formação específica na área sem preocupação pela formação pedagógica. A dicotomia conteúdo/método não foi superada e o esquema de formação 3+1 só foi abolido formalmente; a situação real não foi assim alterada.

Nesse mesmo ano é elaborado, o primeiro Plano Nacional de Educação, que se constituía de um conjunto de metas qualitativas e quantitativas a serem atingidas num período de oito anos. Também em 1962 é publicado “Os novos currículos para o Ensino Médio”, através do Conselho Federal de Educação e do Ministério da Educação, onde estava elencada a lista de disciplinas obrigatórias, complementares e optativas, da qual a Sociologia não constava como disciplina. Segundo Santos (2004, p. 144), “a decisão de ofertar as disciplinas optativas era das escolas. Como estas não dispunham de recursos humanos, via de regra, então mantinham somente a oferta das disciplinas obrigatórias e complementares”.

Aliás, a carência de professores para ministrar as disciplinas referidas, conforme mencionado anteriormente, persistia. Para enfrentá-la, em outubro de 1964, foi proposto pelo conselheiro Newton Sucupira, do Conselho Federal de Educação (CFE), a criação das licenciaturas curtas, em caráter experimental e emergencial, a serem oferecidas pelas Faculdades de Filosofia Ciências e Letras e suas licenciaturas.

O entendimento era o mínimo de qualificação para o exercício da atividade docente no menor tempo possível. Foi assim diminuído o tempo de conclusão da licenciatura de quatro para três anos. As licenciaturas foram então redenominadas em: Letras, compreendendo o ensino de Português e de uma língua viva; Estudos Sociais, habilitando para História, Geografia e Organização Política e Social do Brasil – OSPB e Ciências, preparando para o ensino de Ciências Físico-Biológicas, Iniciação às Ciências e Matemática (CACETE, 2014).

Foi estimulada, em concomitância, a criação de instituições de ensino superior particulares, cujas vagas seriam destinadas aos alunos economicamente desfavorecidos, mediante a concessão de auxílios pelo governo. Insistia-se, igualmente, na extinção da gratuidade no ensino superior público, conforme assinala Vieira:

Por um lado, insistiu-se no discurso da introdução do ensino pago nas instituições mantidas pelo governo federal, sob o argumento da necessidade de se fazer justiça social. Por outro, favoreceu-se francamente o crescimento do ensino superior privado de modo a que, na prática a privatização acontecesse por mecanismos não previstos no próprio discurso dos dirigentes da política educacional (VIEIRA, 1991, p. 157).

O crescimento da demanda pelo ensino superior não correspondia ao número de vagas existentes, intensificando-se as tensões e movimentações em torno do tema da reforma universitária. Estava em pauta não apenas o debate sobre o quantitativo de vagas, mas também, o da organização e funcionamento da universidade brasileira.

A crítica ao arcaísmo da estrutura universitária no Brasil será uma constante. Partindo do movimento estudantil, mas também abraçando outros setores, inclusive governamentais, as propostas de reforma universitária vão surgir e ampliar-se para além da expansão do número de vagas, mesmo no período anterior ao golpe militar, marcado pela efervescência dos movimentos sociais e pelo acirramento da luta de classes no Brasil (BARROS, 2007, p. 16).

É importante destacar que antes de 1964 já se verificava aumento do número de vagas nas instituições públicas estimulado pela criação de universidades federais, a maior parte, devido à federalização de instituições estaduais e privadas (MARTINS, 2009).

Temos, portanto, até 1964, a criação de vinte universidades federais, onze delas criadas pela federalização e aglutinação de escolas e faculdades estaduais, municipais e privadas; uma por transformação mista; uma, que já era uma instituição federal e tornou-se universidade federal; e sete que foram fundadas sem passar pelo processo de aglutinação de escolas e faculdades existentes (BARROS, 2007, p.15).

Após 1964, embora tenha existido aumento do número de vagas nas instituições públicas, as condições objetivas para o crescimento do ensino superior privado se consolidam, pois os índices de matrícula da educação básica haviam aumentado significativamente e o quantitativo de professores formados, por ano, não conseguia suprir as necessidades desse crescimento. O número total de matrículas, no ensino superior público diminui a partir desse ano, enquanto cresce a oferta de cursos de pós-graduação nas universidades públicas e a criação de novas universidades sob a administração do setor público federal.

A educação superior brasileira apresenta duas tendências que se iniciam antes do século 20: a existência de instituições isoladas e o desenvolvimento de instituições privadas; essa última desde a Constituição republicana de 1891 que assim o permite. Já desde a década de 1930, a educação superior brasileira desenvolve-se com importante participação do setor privado: mais de 40% das matrículas são privadas, desde, pelo menos, 1933. Há um decréscimo em 1964 – 38% das matrículas – mas logo depois, a iniciativa privada não confessional inicia importante processo de expansão incorporando, assim, a classe média surgida do projeto desenvolvimentista, cuja demanda pressionava o sistema (BARREYRO, 2008, p. 59).

Diante desse contexto acentuam-se os debates no interior das universidades, bem como, as manifestações nas ruas quanto à busca de soluções para as questões acima citadas. Em resposta a essas reivindicações é criado, pelo Decreto nº 62.937/1968, o Grupo de Trabalho (GT), responsável por estudar medidas que pudessem resolver os problemas da Universidade o objetivo era: “(...) estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 15). Ao final do relatório, foi evidenciado que era necessário: “exigir do Governo uma ação eficaz que enfrentasse de imediato o problema da reforma universitária, convertida numa das urgências nacionais” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 17).

Assim, após os resultados do GT, a Reforma Universitária tem seu início ainda no ano de 1968 e exerceu muita influência no desenvolvimento do ensino superior no Brasil estabelecendo diretrizes para sua expansão,

A Reforma Universitária, em 1968, foi a grande LDB do ensino superior, assegurando autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. A Reforma apresentou um avanço na educação superior brasileira, ao instituir um modelo organizacional único para universidades públicas e privadas (MEC, s/d).

Uma das preocupações da Reforma era associar a educação e o mercado de trabalho, com a preparação de força de trabalho para o sistema produtivo. Para Germano, o que vinha sendo implantado com a Reforma se apoiava nas seguintes bases:

1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis (...) 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a ‘Teoria do Capital Humano’, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino do segundo grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada a acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformada em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo” (GERMANO, 1992, p. 105).

Na proposta da Reforma buscou-se associar aspectos ideais e funcionais atendendo aos interesses do setor produtivo da sociedade e do Estado formando especialistas, visando ao desenvolvimento de pesquisas de interesse utilitário e conhecimento tecnológico aplicado. Não apenas foi modificado o contexto do ensino superior no Brasil, também foi alterada a

estrutura de poder no interior das universidades criando a departamentalização, pondo fim às cátedras (um sistema que assegurava aos professores das universidades públicas vitaliciedade e liberdade de ensino: os catedráticos definiam, em cada faculdade, os conteúdos que não iam de encontro às normas e legislações federais). Foi estabelecida a carreira docente, com progressão por titulação, promovendo a qualificação dos professores, além disso, foi introduzido o sistema de matrículas por disciplinas, instaurando o regime de créditos, manutenção dos cursos de curta duração, obrigatoriedade da frequência e a introdução do vestibular único e classificatório (SOUSA, 2008). De acordo com Trindade:

A Reforma de 68 e os substanciosos recursos oferecidos pelas agências de financiamento da pós-graduação e pesquisa (CAPES, CNPq e FINEP) dentro de sucessivos Planos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, profissionalizaram o sistema universitário, com a implantação dos regimes de tempo integral e dedicação exclusiva e, sobretudo, implementaram uma consistente política de pós-graduação, com avaliação periódica pelos pares sob a coordenação da CAPES (2000, p. 29).

Para Florestan Fernandes (1975, p. 153) “a Reforma Universitária já é, em si mesma, uma manifestação da mudança social, ao nível institucional”. Todavia, não acarretou modificações nos currículos mínimos e na duração dos cursos de licenciatura estipulados pelo CFE no ano de 1962 (SCHEIBE, 1983).

Vale destacar que apesar da existência da expansão do ensino superior, anterior à década de 1960, essa se dá de forma mais ampla a partir da Reforma de 1968. Para Sousa (2008, p.6):

Num período de dez anos (1968-1978) o número de alunos matriculados no ensino superior brasileiro passa de 278.295 para 1.225.557. Tem-se aí, um crescimento de 340%, enquanto que por outro lado, o número de docentes passou de 44.706 para 98.172, apresentando um crescimento de 119,6%.

Essa expansão segue em ritmo acelerado até meados de 1974, passando por declínio em finais da década de 1970 e 1980, retomando seu crescimento a partir de 1990 até os dias de hoje (NUNES, 2012). Entretanto, segundo Barros:

o problema dos excedentes não se resolveu pelo aumento da oferta de vagas e, mesmo atenuado no final da década de 1960 e início da de 1970, o problema persistiu, sendo, parcialmente resolvido pela adoção do vestibular eliminatório, ou seja, aquele que aprova os candidatos de acordo com o número de vagas oferecidas no primeiro ano e elimina os que não obtiveram notas mínimas e os que excederam o número de vagas (2007, p. 46).

Com a Reforma Universitária de 1968 a FFCL é fragmentada em diversas faculdades, escolas e institutos e foi instituída a Faculdade de Educação (MORAES, 2003, p. 10). Suas formações continuaram a seguir o modelo “3 + 1”, situação que mantém, nos estudos da área, discussão sobre a relação entre a teoria e a prática no campo educacional, onde a teoria é vista como “conhecimento especulativo, meramente racional” (CUNHA, 2007, p. 764). Já a prática é entendida como ação consciente, conhecimento proveniente de análise crítica de uma situação ou situações que tem como objetivo seu retorno à prática, “uso, experiência, exercício” (CUNHA, 2007, p. 628). Sob a perspectiva desse modelo não se trata apenas de diferenciar a teoria da prática, mas de conceder autonomia de uma sobre a outra. Caberia, dessa forma, aos “teóricos” elaborar, planejar, refletir e aos “práticos” agir, fazer e executar. Para Moraes:

há uma relação difícil entre o bacharelado e a licenciatura, constituindo cursos com objetivos diversos: um forma pesquisadores ou técnicos e o outro forma professores. Na maior parte dos cursos há um desequilíbrio entre a formação do bacharel e a do licenciado, embora nesses seja impossível legalmente licenciar-se sem concluir o bacharelado (2003, p. 10).

Este modelo de formação vai perdurar nos cursos de formação de professores do Brasil até a promulgação da LDB de 1996, esse período que durou quase três décadas, fortaleceu o distanciamento entre as instituições formadoras e as instituições de ensino.

No ano de 1969, temos a aprovação do Parecer nº 627/1969 que regulamenta os cursos de licenciatura, porém, mais uma vez, não consegue ir adiante no redimensionamento de algumas disciplinas. É possível observar que muitas tentativas foram feitas, até então, para modificar a abordagem da formação de professores, mas que na prática não se concretizaram. O novo modelo de formação específica e de formação pedagógica apenas colaborou para diminuir o espaço destinado a esta última. O próprio alvo de grande parte da crítica à estrutura “3+1” não conseguiu ser solucionado.

Ainda, no ano de 1969 são tomadas, mais uma vez, medidas para acelerar o tempo de formação de professores nos cursos superiores, aumentando assim, a quantidade de profissionais no mercado de trabalho, através do Parecer nº. 252/1969 que, novamente, na história da educação do país, tratava sobre o currículo mínimo, determinando a formação em nível superior a partir de uma estrutura curricular que apresentaria uma parte comum e outra diversificada. Este Parecer delineava um perfil mais claro para os cursos de formação de professores concedendo o diploma de licenciado. E com a edição do Decreto-Lei nº. 547/1969

foi autorizada a “organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração”, os quais seriam “destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior”, de acordo com as necessidades e particularidades do mercado de trabalho. Observamos que, quanto aos cursos de licenciatura, não houve mudanças. O que se buscou foi diferentes caminhos no percurso da formação docente, umas que distribuíssem as disciplinas pedagógicas por toda a extensão do curso específico, outras que mantinham o esquema 3+1.

A década de 1970 marca um período de mudanças na sociedade brasileira, inclusive, na educação. O governo tinha entre seus objetivos o desenvolvimentismo e, através da educação, intencionava a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. As instituições de ensino superior privadas continuaram a crescer tanto por intermédio da criação de faculdades isoladas, quanto pelo aumento dos cursos e das vagas oferecidas. Já nas instituições públicas cresceram os investimentos em pesquisa e se implantava uma estrutura de regulação para a pós-graduação, a ênfase foi dada a formação de universidades multifuncionais com atividades de pesquisa, ensino e extensão (SAMPAIO, 2000).

a hegemonia na organização da educação privada nesse período que passou para além dos grupos confessionais, atingindo os setores empresariais. Esses estavam mais interessados no tipo de ensino bacharelesco, os chamados cursos de “quadro e giz”, que, em sua grande maioria, buscavam atender às exigências curriculares mínimas da legislação federal, visando à formação de bacharéis para a ocupação de um mercado de trabalho carente de profissionais que se distinguiam pela mera obtenção de um diploma, independente do seu referencial de qualidade (PAIXÃO, S/D, p. 3).

Desse modo, se consolida um período com características específicas, dentre elas, a hegemonia do setor privado na educação superior. Em 1971 é instituída uma nova LDB (Lei nº 5.692/1971), conhecida como Reforma Jarbas Passarinho, que suscitou importantes discussões sobre a educação no Brasil, destacando a formação dos indivíduos na ótica tecnicista. Através desta é determinada a organização dos currículos em disciplinas de obrigatoriedade nacional escolhidas pelo Conselho Federal de Educação, como destacado em seu Art. 70: “o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção do diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação”. Esta reformulação da LDB tinha forte caráter profissionalizante.

A Lei nº. 5.692 de 1971 descaracterizou a escola e os currículos de formação. As licenciaturas desfiguraram seus mestres. Os currículos gradeados e disciplinares empobreceram o conhecimento, a escola e os professores. O peso central dado ao

domínio dos conteúdos das áreas nas licenciaturas e o peso secundário dado ao domínio das artes educativas reflete essa mesma concepção e trato descaracterizado do ofício e do campo educativo que vem se alastrando há décadas. Reduzimos a escola, o ensino e os mestres a ensinantes (ARROYO, 2000, p. 23).

Também por esta Lei são instituídas as licenciaturas curtas e as licenciaturas polivalentes:

A formação de professores, para essa nova estrutura do ensino, seria feita da seguinte forma: para o ensino nas quatro primeiras séries do 1º grau, em escola de 2º grau; para o ensino nas quatro últimas séries do 1º grau, em curso superior de curta duração; e para o ensino no 2º grau, em curso superior de longa duração (CACETE, 2014, p.1073).

Temos então, no âmbito das licenciaturas, a formação de professores separada em cursos distintos trazendo uma nova etapa para o processo de formação de professores. Este fato também contribuiu para a expansão do setor superior privado. Além dessas questões, Scheibe, salienta que a LDB de 1971 previa:

a formação de professor em modalidades que devem ajustar-se às diferentes regiões do país, num sistema que prevê, pelo aproveitamento de estudos, adicionais, a progressividade dos níveis de qualificação desses professores. Decorreram deste fato, mudanças nas exigências quanto à formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus, e um esquema novo passou a ser adotado na formação desses profissionais. As licenciaturas passaram a ser feitas em habilitação específica de 2º grau e habilitação em área de 1º grau (1983, p. 41).

Essa foi a mudança mais significativa trazida pela LDB de 1971, quanto à formação de professores. Já, no que se refere ao ensino de Sociologia nas escolas secundárias, permanece a sua ausência. Segundo Santos (2004, p. 149), tanto na Reforma Capanema, quanto na Reforma Passarinho:

a Sociologia era desnecessária. Somente alguns dos seus conceitos, em especial aqueles relacionados aos processos de integração, tinham alguma importância, por isso foram absorvidos por outras disciplinas. A disciplina em si, com seu arcabouço teórico e com seus métodos e técnicas de pesquisa, mais que dispensável era indesejável.

A Sociologia então foi substituída por disciplinas como: Estudos de Problemas Brasileiros (EPB); Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC).

O Segundo Grau então foi dividido em três partes: - núcleo comum, cujas disciplinas eram obrigatórias a todos os cursos e indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE); - mínimos profissionalizantes também tinham as disciplinas indicadas pelo CFE e, na parte diversificada, as disciplinas eram indicadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Também aqui, a Sociologia não foi selecionada para compor alguma das etapas estabelecidas tendo, aliás, ocorrido a sua retirada dos cursos Normais, dos quais fazia parte desde 1928 e, em seu lugar, foi oferecida a disciplina Fundamentos da Educação (SANTOS, 2004).

A partir deste ano, uma sequência de Indicações e Pareceres foi emitida, acerca da formação de licenciados, para atuarem nas escolas de 1º e 2º graus. Dentre estes, merecem destaque: a Indicação 22/1973 que traz normas gerais a serem adotadas em todos os cursos de licenciatura. Segundo Scheibe “São previstas três ordens de licenciatura: licenciaturas para áreas de Educação Geral, para as áreas de Educação Especial e para as áreas pedagógicas propriamente ditas” (1983, p. 41). Esta Indicação objetivava, para as estruturas dos cursos, em conformidade com o Art. 29 da Lei 5.692/1971, que estes se baseassem nos princípios de uma formação “em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País”. Scheibe esclarece que a organização da formação/habilitação se deu da seguinte maneira: “Em termos de mínimos, generalizando, os níveis são: de 2º grau para o exercício do magistério até a quarta série do 1º grau; licenciatura de 1º grau, obtido em curso superior de curta duração para exercício até a oitava série e a licenciatura plena para o exercício até o final do 2º grau” (1983, p. 41).

Pela Indicação nº 67/1975, a Didática é concebida como direcionamento a ser dado aos conteúdos acompanhando as diferentes fases da escolarização; Já na Indicação nº 68/1975 são fixadas normas regulamentares para a formação pedagógica das licenciaturas (SCHEIBE & DURLI, 2011). Atentamos para a insistência, em cada documento, pela integração entre teoria/prática e conteúdo/método na formação dos professores, apesar de não ter sido incorporada efetivamente na estrutura dos cursos, ou seja, não foram operadas mudanças profundas em suas formações. À base dos conteúdos específicos é apenas adicionada a complementação pedagógica e a fragmentação entre essas duas áreas continuam existindo; o modelo 3+1 permanece em sua essência.

No final da década de 1970, com o fracasso das políticas sociais e do modelo econômico, entre outros aspectos, tem início o avanço dos setores progressistas da educação no Brasil com a pretensão de interferir nas decisões oficiais. Nesse mesmo período, após extensas discussões, em 1978, o movimento pela reformulação dos cursos de formação dos

profissionais da educação começou a dar seus primeiros passos, quando foi realizado o I Seminário de Educação Brasileira em Campinas (São Paulo).

Os anos de 1980 são caracterizados pelo gradual processo de redemocratização do país, com o enfraquecimento da repressão política e, coloca a educação como uma de suas principais reivindicações.

Esse período também é marcado pela efervescência do movimento cultural e social e da participação da sociedade civil organizada em torno das mudanças políticas trazendo nova perspectiva para a educação do país tendo a formação do cidadão na escola pública de qualidade como indispensável para a construção da democracia (WEBER, 2003). Essas discussões ganharam fôlego quando foi instalado, em 1980, durante a realização da I Conferência Brasileira da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-São Paulo), o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, cujo objetivo era mobilizar professores e alunos em torno da reformulação do curso de Pedagogia. Ainda que o impulso inicial desta articulação tenha sido o curso de Pedagogia, naquele momento o Comitê destacava a "necessidade de se ampliar o debate em direção a todas as Licenciaturas, para além do Curso de Pedagogia, incorporando as lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias por outras entidades" (ANFOPE, 1992, p. 6).

### 2.3 FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E LICENCIATURA

No ano de 1983 o Comitê se transformou na Comissão Nacional pela Formação dos Educadores (CONARCFE) da qual, em 1990 origina a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) cujas atribuições estão relacionadas à formação do educador.

É também na década de 1980 que a mobilização pelo retorno da Sociologia aos currículos do 2º grau se intensifica, envolvendo sociólogos, estudantes, educadores e políticos, período que se caracteriza por sua inserção gradativa.

De fato, os anos de 1980 marcam o retorno da Sociologia à escola secundária, ou seja, quatro décadas depois de sua efetiva exclusão do currículo. (...) esse retorno está associado ao período de redemocratização da sociedade brasileira e aconteceu na sequência de uma mudança na legislação educacional realizada pelo próprio governo militar – a Lei n. 7.044/1982 –, que flexibilizava a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, abrindo espaço para uma escola média de caráter formativo geral. (...) Então, a partir de 1983, temos um fenômeno parecido com aquele ocorrido nas primeiras décadas do século XX, quando a Sociologia não era

obrigatória, mas, num crescendo, passou a figurar nos currículos das escolas secundárias. Logo, o estado de São Paulo, que já tomara a dianteira nesse processo ao “recomendar” a inclusão da Sociologia no currículo de um das séries (Resolução SEE/SP n. 236/1983), amplia a legitimidade da disciplina, realizando concurso público, nomeando equipe técnica a partir do recrutamento de professores que atuavam na rede pública e editando uma primeira proposta programática para a disciplina, reconhecendo, ainda que limitadamente, a sua importância na formação dos estudantes (MORAES, 2010, p. 367).

Por outro lado, a crítica ao modelo profissionalizante do 2º grau conduz o governo a flexibilizar a “legislação educacional com a Lei n 7.044/1982 que permite a abertura de espaço para as ciências humanas e revoga a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, abrindo a possibilidade de os currículos serem diversificados” (OCN, 2006, p. 102). Com base na Lei, acima citada, em 1986, o currículo do 2º grau é reformulado, através da Resolução nº 6, do Conselho Federal de Educação, o ensino da Sociologia, então, configura a parte diversificada dos cursos oferecidos. Coube às escolas tomarem a decisão de oferecerem ou não a disciplina Sociologia, e foi, então, o que ocorreu. Em cada Estado, as entidades interessadas na presença obrigatória da Sociologia nas escolas secundárias se mobilizaram e assim em 1983 foram promovidos cursos de atualização para professores de Sociologia, em São Paulo. Inicia-se assim nova perspectiva para a organização dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais já existentes, bem como, a criação de novos.

Neste mesmo Estado, em 1986, realiza-se concurso público para professores de Sociologia; em 1989, a disciplina se torna obrigatória nas escolas estaduais do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e em 1986 ela passa a constar nos currículos dos Estados do Pará e do Rio Grande do Sul e em 1988, de Pernambuco (CARVALHO, 2004; SANTOS, 2004).

Em 1988 é promulgada a Constituição Federal que exprime o momento de construção da democracia no Brasil. “A Constituição de 1988 coloca a educação como instrumento e a obrigatoriedade da escolarização como forma de potencializar a formação do indivíduo social, do patriota, do cidadão nacional” (VILELLA, 2008, p. 39). No que concerne à educação superior, ganha relevo no texto constitucional, a autonomia das universidades. Inicia-se, assim, a ruptura com o predomínio do pensamento tecnicista na educação, evidenciando o caráter histórico-social da formação de professores com destaque para o desenvolvimento da consciência crítica deste profissional sobre a educação e a sociedade.

No início da década de 1990, a educação e a formação de professores ganham destaque para a realização das reformas educativas (FREITAS, 2000). Nesse período, as referências para as políticas de formação de professores estão associadas às exigências propostas pela reforma da educação básica, pois a formação inicial de professores “deve ter

como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica” (MELLO, 1999, p. 10). É um período, no qual, a formação docente passa a ter relevância nas estratégias para implementação das políticas educacionais.

Destacamos, como movimento relevante, a intensa atividade dos Fóruns de Licenciaturas, espaços de discussão permanentes que se desenvolveram em muitas universidades contribuindo para aprofundar as discussões sobre formação de professores e a superação do modelo 3+1 (MARQUES & PEREIRA, 2002).

Nesta década temos a implantação da nova versão da LDB, a Lei nº. 9.394/1996, que trouxe mudanças significativas para o financiamento dos ensinos superiores público e privado. Ao setor público foi assegurada autonomia para desenvolvimento e aplicação de seu próprio orçamento; receber doações, heranças e realizar cooperação financeira de parcerias público/privada tornando legítima a busca pelas mais diferentes fontes de financiamento, sem que a União se isentasse do compromisso da distribuição de recursos para as instituições, como destacado: “Caberá a União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.” (LDB, 1996, Art. 55). Também foi instituído que para manter o título de universidade deveria promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, também deveriam assegurar que 1/3 de seus professores trabalhassem em regime de tempo integral e com titulação de mestres e de doutores (LDB, 1996, Art. 52). Universidades que não se adequassem a essas medidas poderiam então ser organizadas como Centros Universitários. Além disso, foi determinado por esta Lei o encaminhamento do Plano Nacional de Educação (PNE) ao Congresso Nacional com as diretrizes e metas para os dez anos posteriores em consenso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (NUNES, 2012).

Esta mesma LDB sugere a obrigatoriedade da Sociologia no currículo do Ensino Médio, quando em seu Artigo 36º, Parágrafo 1º, na Alínea III, determina que “ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Mas a sua interpretação, no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), expresso no Parecer CNE/CEB 15/1998 e na Resolução CNE/CEB 03/1998, ao invés de confirmar o caráter obrigatório da disciplina, alega que seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas ou por outras disciplinas do currículo. No

entanto, alguns Estados já haviam implementado a Sociologia como disciplina obrigatória em seus currículos do Ensino Médio (MOTA, 2000; SARANDY, 2004; SANTOS, 2002).

Em 1997 através da Resolução CP nº 04/1997, o CNE aprova as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Essas mudanças tomam corpo no ano de 2001 quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP 9/2001), onde dispõe orientações para a reforma curricular dos cursos de formação de professores. Além da aprovação do Parecer CNE/CP 28/2001, estabelece a duração e carga horária destes cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior e do Parecer CNE/CES 492/2001 explicita os fundamentos do Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, enfatizando o perfil dos formandos, as competências e habilidades, a organização do curso, os conteúdos curriculares, a estruturação do curso, os estágios e atividades complementares e a conexão com a avaliação institucional. Não mais obedecendo a currículos mínimos, conforme a LDB de 1996, mas formulando projetos pedagógicos flexíveis e compatíveis com as propostas institucionais. De acordo com Documento posterior, esta modificação teve como propósito:

(...) estabelecer um perfil do formando no qual a formação de nível superior se constituísse em processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, observada a flexibilização curricular, autonomia e a liberdade das instituições de inovar seus projetos pedagógicos de graduação, para o atendimento das contínuas e emergentes mudanças para cujo desafio o futuro formando deverá estar apto” (PARECER CNE/CES 67/2003, p. 8).

Em consequência desta realidade, a formação do professor de Sociologia vai, nas instituições de ensino superior, seguindo as oscilações expressas nos Documentos, deixando, inclusive, de ser prioridade, o que culminou com a valorização do bacharelado que passa na maioria dos cursos de Ciências Sociais, a prevalecer em detrimento da licenciatura. Em muitas universidades e faculdades o curso de Ciências Sociais/Sociologia passou a ofertar apenas o bacharelado. Essa situação levou a uma hierarquia velada nos cursos de Ciências Sociais e/ou Sociologia atribuindo à licenciatura um status menor em relação ao bacharelado. O que veio a ser reforçado também pela Lei 6.888/1980 que “dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo”; esse documento reconhece a profissão de sociólogo e define como tal apenas os bacharéis. Entretanto, o Decreto 89.531/1984 regulamenta a Lei anterior e

estabelece no seu Artigo 2º as atribuições dos sociólogos, salientando em seu item II que uma das funções do profissional é “ensinar sociologia geral ou específica, nos estabelecimentos de ensino, desde que cumpridas as exigências legais”, ou seja, que seja licenciado, pois esta é a exigência legal.

Essas questões acima mencionadas embora, em um primeiro momento, nos remetam a discussões apenas sobre os cursos de graduação, estão diretamente vinculadas à formação na pós-graduação, pois os professores que vão formar os futuros bacharéis/licenciados em Ciências Sociais/Sociologia passam pelas pós-graduações.

Ainda com relação à organização dos cursos da graduação em Ciências Sociais, é expresso nas Diretrizes, que esta pode oferecer as modalidades de bacharelado e licenciatura. Além disso, é enfatizado: “O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de nível superior” (p. 27), estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Percebemos que nas novas legislações existe a preocupação com a formação dos professores de Sociologia, em nível superior, que irão lecionar na educação básica, visto que explicitam orientações para a seleção de conteúdos de formação do licenciado, como também consideraram os conteúdos desse nível de ensino.

Esses documentos trazem reflexões mais amplas ao campo da educação superior promovendo um processo de reconstrução das Licenciaturas. No ano de 2002 as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 atribuem nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Tais documentos trazem um novo formato para os cursos de Licenciatura assegurando que nos projetos políticos pedagógicos seja efetivada a articulação entre teoria e prática e que esta última seja distribuída ao longo dos cursos, integrando-se às demais disciplinas. A prática é compreendida como espaço de contato do professor com a realidade educacional e possibilidade de apropriação do cotidiano escolar e componente curricular que permitirá ao professor refletir sobre a construção de sua identidade profissional. De acordo com Pimenta (2002, p. 08), “o professor se constitui enquanto professor articulando os saberes. E é na articulação desses saberes com a prática do cotidiano escolar que o educador constrói e fundamenta a identidade docente, o seu ‘saber ser’”.

No anterior modelo de formação 3 + 1 os conteúdos específicos tinham peso maior em relação aos conteúdos didático-pedagógicos, ou seja, estes últimos seriam complementação

dos primeiros conferindo às Licenciaturas uma formação técnico-instrumental. Embora, em algumas instituições, as disciplinas específicas continuem sendo ministradas em seus departamentos desarticuladas das disciplinas de conteúdo pedagógico, oferecidas nos departamentos de educação, a partir do estabelecimento desses dispositivos, essa realidade começa a se modificar. Os licenciandos começam a ter contato com a realidade escolar logo nos primeiros períodos do curso, em contraposição ao que acontecia antes, quando essa prática se dava nos períodos finais dos cursos e sem integração com a formação específica.

Essas políticas atuais para a formação de professores compreendem a prática como eixo da preparação desse profissional, esta deve existir desde o início dos cursos de formação, pois é justamente nesse envolvimento com a realidade que vão surgir as questões a serem levadas e discutidas tanto nas disciplinas teóricas como nas disciplinas pedagógicas. Mas, vale salientar aqui, a importância da articulação e não o inverso do modelo anterior: priorizar a prática e minimizar a teoria, pois as práticas pedagógicas não estão isentas dos conhecimentos teóricos e estes passam a ter novos significados.

Essa discussão nos remete a visão de unidade na articulação entre teoria e prática, unidade esta que não significa identidade entre essas duas dimensões, pois há diferenciação entre ambas no centro dessa unidade indissolúvel que é sustentada pela autonomia e dependência de uma em relação à outra, a teoria não domina a prática e a prática não significa aplicação da teoria. Com base nessa compreensão essas duas dimensões são elementos indissociáveis da *práxis* (SAVIANI, 1994). Entretanto, no que se tange à formação profissional dos professores, o que tem se observado é a falta de articulação entre elas (PIMENTA, 1997). Os processos de formação vinham apenas instruindo o professor, não lhe possibilitando articular novos conhecimentos em novas práticas. No campo educacional, essa desarticulação incapacita o professor de refletir sobre sua prática.

As novas propostas curriculares trazem em si a resignificação do professor e do seu papel de protagonista no processo educacional. A profissionalização do professor está diretamente ligada à trajetória dos cursos de licenciatura responsáveis pela formação inicial desses profissionais. Licenciatura esta que, historicamente, teve seu prestígio reduzido na cultura do ensino superior e das universidades.

Todo esse contexto, tanto de reformulações da educação básica, quanto do ensino superior, em especial as licenciaturas, reflete no campo das Ciências Sociais/Sociologia, em seu campo acadêmico, não apenas no que se refere à formação de professores, como também, no desenvolvimento de pesquisas.

É importante salientar também, no âmbito das Ciências Sociais/Sociologia, a publicação de dois documentos importantes para a futura obrigatoriedade da Sociologia, enquanto disciplina no ensino médio de todo o Brasil. Em 2000 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e em 2006 das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), ambos documentos oficiais, de abrangência nacional, organizados por consultores contratados pelo MEC (Ministério da Educação). Estes documentos estão subordinados tanto às DCNEM, quanto à LDB, mas não possuem força de lei, pois se tratam de parâmetros e orientações. Desta forma, podem ser interpretados de diversas formas pelas secretarias estaduais de educação. Percebemos nas OCNEM a defesa de uma identidade própria para a disciplina Sociologia, além de um debate, que até então não havia sido focado em outros Documentos, que é o da importância da pesquisa para a Sociologia no ensino médio, como também, o das metodologias e recursos didáticos para o desenvolvimento da disciplina.

No mesmo ano de publicação das OCNEM é aprovado pelo CNE parecer favorável à obrigatoriedade da Sociologia em todas as escolas de nível médio do país. Em agosto do mesmo ano, o então Ministro da Educação homologou a decisão do Conselho, estipulando que “todas as Secretarias de Educação dos estados deveriam apresentar, até agosto de 2007, um plano de trabalho para a introdução da disciplina em todas as escolas públicas e privadas de Ensino Médio no ano letivo de 2008” (LEODORO, 2009, p. 98).

Nesse mesmo ano, no que diz respeito à formação de professores para a Educação Básica, é criada, pela Lei 11. 502/2007, a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com a criação da DEB, a CAPES tem suas competências ampliadas, pois, além do suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, passa também a induzir e fomentar “a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino” (p. 5). O que demonstra o reconhecimento social da carreira do magistério da educação básica.

Finalmente, em 2008 é aprovado, pelo Senado, o projeto de Lei 11.684/2008 que modifica o Art. 36, Parágrafo 1, Inciso III, da LDB “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. O que traz desafios estruturais e epistemológicos quanto à formação dos professores, bem como, questões

relacionadas a que tipo de educação desejamos e qual o papel da Sociologia na formação dos jovens.

Podemos identificar, nos cursos de Ciências Sociais, no Brasil, que estes sempre estiveram mais voltados para a formação do pesquisador, ou seja, do bacharel, o que gerou a dicotomia entre ensino e pesquisa no âmbito desse campo de formação (HANFAS, s/d, p. 1). Hoje em dia, com a obrigatoriedade da disciplina Sociologia no ensino médio, o cenário é um pouco diferente, pois antes, embora, existissem os cursos de licenciatura em Ciências Sociais o mercado de trabalho era restrito, ou quase inexistente; atualmente, com a demanda do Ensino Médio, há uma ampliação desse mercado para os licenciados.

Com relação à formação de professores, como um todo, no que diz respeito a CAPES, em 2012, o Decreto nº 7.692 altera o nome da Diretoria de Educação Básica Presencial para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo a sigla DEB, o que não modificou o trabalho da Diretoria, mas tornou o foco do seu compromisso mais claro “promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores” (CAPES, 2013, p. 5). Esta Diretoria tem suas atividades organizadas em quatro linhas de ação:

(a) formação inicial; (b) formação continuada e extensão, (c) formação associada à pesquisa e (d) divulgação científica. A sinergia e a intersecção entre as linhas e os programas podem potencializar os resultados educacionais, modificando o quadro brasileiro com maior velocidade (CAPES, 2013, p. 6).

Para corresponder às novas atribuições são criadas duas diretorias: Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e Diretoria de Educação à Distância (DED). Esse interesse pela Educação Básica parte de uma visão sistêmica da CAPES sobre a educação brasileira, cuja intenção é incentivar:

as instituições de educação superior a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, partícipes e beneficiárias dos estudos e dos programas desenvolvidos. Paralelamente, essa integração contribui para unir ensino, pesquisa e extensão, respeitando o direito de aprender dos professores, valorizando os atores envolvidos e comprometendo a comunidade educacional com a elevação do padrão de qualidade da educação brasileira (CAPES, 2013, p. 6).

As atribuições da DEB estão definidas no Art. 14, do Estatuto da CAPES e estabelece:

I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores de Magistério da Educação Básica;

II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

III - apoiar a formação de professores da Educação Básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático;

IV - apoiar a formação de professores da Educação Básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério; e

V – fomentar o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da Educação Básica.

Isto posto, verificamos que a política de formação de professores conduzida pela CAPES tem como uma de suas finalidades elevar a qualidade da educação básica, o que consiste, de fato, em uma inovação no campo educacional.

Assim, visto que as políticas públicas sociais, e neste caso, as políticas públicas sociais voltadas para a educação provém de demandas da sociedade no tempo e no espaço, como enfatiza Höfling “entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico” (2001, p. 30), em 2015, através da Resolução CNE/CP 2/2015, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, posto que:

a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade (RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2015, p. 2).

Mais uma vez, então, é enfatizada a ligação entre a formação dos professores e a qualidade da educação. Também, nesta Resolução, é reforçada a importância da articulação entre o ensino superior e a educação básica, pois deve existir “(...) organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica,

suas políticas e diretrizes” (Art. 1º, Parágrafo 2º). Como também a associação entre teoria e prática, que podemos visualizar em dois incisos do Parágrafo 5º, Artigo 3º:

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério.

A partir desse quadro, consideramos necessário investigar como essas modificações legais, voltadas para as licenciaturas, estão chegando às universidades, ou seja, como as novas legislações estão influenciando o desenho dos cursos e a prática dos professores formadores dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, bem como, a construção de sua identidade profissional. Posto que, esta vai se configurando como maneiras de ser e estar na profissão (VEIGA, 2008).

Dessa forma, podemos compreender a dinâmica engendrada e as possíveis tensões e conflitos quanto às suas implementações, observando como vem se caracterizando a formação de professores em espaços que, tradicionalmente, dissociavam pesquisa e ensino.

Nesse sentido, um dos principais desafios, no que diz respeito ao ensino da Sociologia no Ensino Médio, era a formação dos profissionais que atuam ministrando estas aulas. Ou seja, era exigido até 2016 muito mais dos cursos de formação e conseqüentemente, dos professores formadores, uma vez que estes teriam papel fundamental na formação dos futuros professores de Sociologia para a Educação Básica, pois é no processo da formação inicial, que os professores adquirem uma bagagem de conhecimentos, atitudes e práticas que lhes permitirá desempenhar a profissão com responsabilidade. Postura que será revista a partir da edição da Medida Provisória nº 746 de 2016 (MP 746/2016) que torna a Sociologia disciplina optativa das escolas.

Com a promulgação desta Medida Provisória, a estrutura da educação básica como um todo e do ensino médio, em particular, sofre alterações. No Art. 36, Inciso IV, onde se lia “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”, lê-se “ciências humanas”. Além disso, no mesmo Artigo no Parágrafo 1º onde estava escrito:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Lemos:

Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do **caput**. (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional).

Podemos considerar que é como se estivéssemos retrocedendo em vinte anos, no que diz respeito às conquistas relacionadas ao ensino da Sociologia na educação básica, quando, foi promulgada a Constituição de 1988, conhecida como a Constituição “cidadã”, pois exprime o momento de construção ou reconstrução da cidadania no Brasil. Com efeito, destaque é dado à ampliação dos direitos sociais, dos quais a educação passou a ter lugar relevante para a construção da cidadania. “A Constituição de 1988 coloca a educação como instrumento e a obrigatoriedade da escolarização como forma de potencializar a formação do indivíduo social, do patriota, do cidadão nacional” (VILELLA, 2008, p. 39).

A partir de então, com esse ideário de formação do indivíduo social, em 1996, nova versão da LDB é publicada, na qual em seu Art. 36, Parágrafo 1º, Inciso III, determina que: “ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. O que, segundo MORAES (2003), trouxe confiança aos profissionais e entidades da área, embora, no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), expresso no Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e na Resolução CNE/CEB nº 03/1998, foi realizada a seguinte interpretação: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e

contextualizado para conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998).

Dessa forma, ao invés de confirmar o caráter obrigatório da disciplina, alegou-se que seus conteúdos deveriam ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas ou por outras disciplinas do currículo, uma vez que, na LDB, a Sociologia não é entendida como disciplina, mas como conhecimento. Este impasse foi resolvido, digamos assim, no ano de 2008 quando, finalmente, a disciplina passa a configurar como obrigatória, a partir da Lei nº 11.684/2008.

No atual contexto da educação no Brasil, a Sociologia volta à condição de ter seus conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar ou como disciplina optativa, pois, como já mencionado, ficará sob responsabilidade dos sistemas de ensino constituir seus currículos. Além disso, o Parágrafo 1º do Artigo 36 dessa Lei foi totalmente modificado e seu Inciso III, no qual era estabelecido que ao final do ensino médio o educando demonstre: “Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” foi excluído.

É importante salientar que embora existisse essa valorização das licenciaturas, em especial, da licenciatura em Ciências Sociais, que aos poucos estava delineando seu espaço, pergunta-se se o mesmo poderia estar ocorrendo com os seus professores formadores de professores de Sociologia para o Ensino Médio. Tal questão adveio da constatação de que, apesar desta disciplina ter tido assegurada a sua obrigatoriedade durante alguns anos na matriz curricular deste nível de ensino, seu espaço se limitava a uma aula por semana, geralmente na terceira série, com duração de quarenta e cinco minutos, sendo ministrada, habitualmente por profissionais sem a formação específica, que assumiam a disciplina para complementar sua carga horária.

Essa configuração foi, aliás, destacada por três profissionais (professores/pesquisadores) atuantes na luta pela obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio e por sua posterior consolidação, em entrevistas concedidas no ano de 2014 para fins desta pesquisa. Ao serem questionados sobre “O que caracteriza a profissão do professor na licenciatura em Ciências Sociais?”, tivemos como respostas:

*Eu acho que é uma profissão que precisa ter uma certa dose de idealismo, de que tipo de idealismo? É acreditar que a educação vai ter alguma... finalidade, né! Quer dizer, que a escola tem uma importância, e isso não é fácil numa sociedade em que qualquer tipo de institucionalidade está sendo jogada fora (...) é preciso acreditar na escola, acreditar nas instituições (...) Eu acho que isso caracteriza, eu acho que não é possível ser formador de professor se não acreditar na profissão do professor*

*como uma carreira e se não acreditar que a escola faz a diferença na vida das pessoas (Entrevistado 1)*

Nesse primeiro excerto, nota-se a preocupação do entrevistado com a finalidade da educação e a importância da escola. Além disso, é enfatizada a importância de, enquanto formador, acreditar na profissão de professor, que tem estreita ligação com a história da educação, seus impasses, desafios e a preocupação com a legitimidade do que é ensinado, o que, decerto, reverbera na constituição da identidade desse profissional.

Comentando demandas do MEC em relação à educação básica, outra entrevistada, avalia a necessidade de reflexão sobre a:

*questão do exercício da docência (...) E foi o que, nas discussões todas, acabou resultando na luta pela volta da Sociologia no ensino médio, porque não adianta você ficar na licenciatura, preparando pessoal que não vai ter onde trabalhar. O que nossos alunos faziam? Iam dar aula de História, de Geografia (Entrevistado 2)*

No trecho acima, há preocupação quanto à existência de mercado de trabalho para quem se forma nas licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia. Outra entrevistada chama atenção para a importância do conhecimento da legislação no ensino de Sociologia.

*Não digo que nós temos que saber tudo, tudo, tudo, mas não dá pra ser professor de estágio, ou professor de metodologia do ensino sem o mínimo de leitura das correntes pedagógicas, sem o mínimo de acompanhamento das políticas curriculares, porque os alunos vão perguntar, inclusive, mas escuta: eu ouvi dizer que vão tirar a Sociologia, mas como assim? Mas tem uma lei, então a gente tem que conhecer a legislação, né! A legislação da nossa profissão. Então, uma coisa que caracteriza esse professor é que ele tem que ter uma disposição para a interdisciplinaridade o tempo todo (Entrevistado 3)*

Neste fragmento fica também clara a existência da preocupação com a institucionalização da Sociologia enquanto disciplina obrigatória.

Temos aqui uma dicotomia: se, por um lado, a licenciatura em Ciências Sociais vinha sendo valorizada, por meio dos dispositivos legais, que garantiam as suas especificidades e importância por outro, seus professores se vêm na condição de formadores de um grupo, que ainda não garantiu, efetivamente, seu espaço no mundo do trabalho e que com a edição da Medida Provisória volta a viver a instabilidade de perspectiva profissional. O estudo procedido indica, no entanto, que o desafio para esta promover o ensino de Sociologia vem sendo enfrentado, por aqueles que são responsáveis pela formação de professores com especialidade na área.

### **3 DOCÊNCIA E PESQUISA: O CONFLITO NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**

Será apresentado um pouco do histórico da formação dos professores do ensino superior no Brasil, assim como, sobre a consolidação dos cursos de graduação e pós-graduação no país. Além disso, discutiremos a questão do ensino, da pesquisa e da extensão, pois, embora a formação universitária devesse ser pautada pela indissociabilidade destas atividades, observa-se, de modo geral, que apenas uma delas é institucionalizada e privilegiada. Neste capítulo também apresentaremos as legislações específicas do ensino superior, em especial das licenciaturas.

Lembramos que, ao longo do texto, estaremos abordando questões relacionadas às Instituições de Ensino Superior (IES), privadas e públicas e as questões que dizem respeito, em específico, às universidades.

#### **3.1 DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – BREVE HISTÓRICO**

Quando se fala em formação de professores o que vem a mente é a formação docente no ensino fundamental, as abordagens relacionadas à formação do professor universitário são mais esparsas. Contudo, dentre as pesquisas sobre formação de professores, a temática de formação de professores universitários vem ganhando espaço na atualidade (CUNHA, 2005, 2006, 2016; MASETTO, 1998; MOROSINI, 2000, 2001; PACHANE e PEREIRA, 2004; PIMENTA e ANASTASIOU, 2005; VIANA e MACHADO, 2016; MAUÉS e SOUZA, 2016). Sobre esse aspecto Esteves (2009, p. 102) acentua que a formação de professores:

é um fenômeno complexo, uma construção variável segundo o tempo histórico, o espaço social em que ocorre, os contextos educativos para os quais os professores são formados, as instituições e os atores que intervêm diretamente num dado programa de formação.

As mudanças ocorridas no campo educacional ao longo dos séculos XX e XXI conduziram à necessidade de se pensar e repensar sobre os aspectos formativos desses professores, em especial os que atuam na formação dos licenciandos, tal como, chamados na literatura da área de formadores. São discussões e questionamentos que abordam o papel da

educação superior e conseqüentemente da docência universitária. Por conseguinte, consideramos aqui, o currículo para a formação de professores como primordial nas reformas educacionais, pois qualquer mudança que possa vir a ocorrer tanto na finalidade, quanto na qualidade da educação está atrelada às modificações na formação desses profissionais.

Para que essas questões sejam aprofundadas é importante compreender como se desdobraram, no Brasil, as demandas pela formação de professores e como tomou forma o contexto universitário do país. Para Saviani (2009), o contexto da formação de professores no Brasil está sujeito às mudanças políticas e às necessidades governamentais de cada período, sendo assim, refletir sobre o espaço em que ocorre essa formação é essencial para a compreensão da construção das identidades profissionais desses professores.

O início da educação superior no Brasil se dá por volta de 1808 com a transferência de D. João VI e da corte de Portugal para o Brasil, o modelo de ensino adotado tinha características de escola autárquica com a valorização das ciências tecnológicas e exatas. Os cursos criados tinham como premissa a formação de profissionais liberais e burocratas, tais como, Direito, Medicina, Engenharia e Farmácia e já nesse período iniciam-se as tentativas de agrupá-los em uma universidade (CUNHA, 1986; RIBEIRO JR, 2001).

Deste modo, podemos afirmar que, desde seu início e pelas décadas posteriores, o ensino superior brasileiro apresenta características profissionalizantes, como bem discorrem Pimenta e Anastasiou (2005) “O modelo de ensino adotado nessas escolas era o franco-napoléonico, que se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em curso e faculdade, visando a formação de burocratas para o desempenho das funções de Estado” (p. 148-149). A questão da formação para a pesquisa se coloca no final do século XIX quando foram criados o Instituto Agrônomo de Campinas (1887) e o Instituto Butantan (1899), destinados ao desenvolvimento da pesquisa aplicada voltada à resolução de questões objetivas e imediatas. Essas instituições organizaram, então, cursos com o intuito de formar pesquisadores (MARAFON, 2001).

Os professores dessas primeiras instituições foram trazidos, inicialmente, das universidades da Europa e esses profissionais eram contratados pelo sucesso obtido nas atividades que desenvolviam em outros países. De acordo com Masetto (1998), nesse contexto, ensinar era sinônimo de grandiosas aulas expositivas, pelo dom da oratória, numa perspectiva baseada na erudição, não havendo a preocupação com o conhecimento pedagógico do professor, pois se ele “soubesse, saberia automaticamente ensinar”

(MASETTO, 1998, p. 11). Dessa forma, a qualidade do trabalho realizado pelo professor não era nem mesmo questionada:

Em nenhum momento, por exemplo, perguntava-se se o professor tinha transmitido bem a matéria, se havia sido claro em suas explicações, se estabelecera uma boa comunicação com o aluno, se o programa estava adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, se o professor dominava minimamente as técnicas de comunicação. Isso tudo, aliás, era percebido como supérfluo, porque, para ensinar, era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida (MASETTO, 1998, p. 12).

Essa concepção de ensino superior contribuiu para reforçar a visão de que seus professores não necessitariam de formação pedagógica o que, aliás, é corroborado ainda em 1996 no Art. 65 da LDB, que dispõe: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Apesar disso, a preocupação com a qualidade da formação dos docentes de ensino superior não era inexistente. Rui Barbosa em, 1882, examinando a situação da educação nesse período, chama a atenção para as condições em que se encontrava o ensino superior e destaca a importância de serem feitas reformas tanto em relação aos métodos, quanto em relação aos mestres (RIBEIRO JR, 2001). O Estatuto das Universidades Brasileiras, formulado na década de 1930, também indicava tal preocupação prevendo a formação do professor do ensino superior em nível de pós-graduação (MARAFON, 2001). A ideia foi apresentada por Francisco Campo em 1931, quando foi pensada a criação de cursos de doutorado distinto dos cursos de bacharelado; o doutorado visaria, especificamente, à formação de futuros professores, modelo este implantado mais adiante na Universidade de São Paulo e no curso de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (MARAFON, 2001). Contudo, o termo pós-graduação somente foi utilizado formalmente no Art. 71 do Estatuto da Universidade do Brasil na década de 1940. Mas foi só a partir de 1950 que os cursos de pós-graduação passam a ser ofertados sistematicamente, tendo em vista a necessidade premente de formar especialistas qualificados nas diferentes áreas e para que as universidades do país alcançassem caráter legitimamente universitário.

Nesse cenário é criada em 1951, pelo Decreto nº 29.741, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, cujo objetivo era “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”. Competiria à CAPES coordenar a expansão e consolidação da pós-graduação em todos os estados da

federação. As primeiras experiências da pós-graduação no país não tiveram amplo impacto no ensino superior como um todo. Eram atividades encontradas em poucas universidades e, nessas poucas, apenas algumas áreas ofereciam este nível de formação.

Nessas condições, em 1965, o Conselho Federal de Educação, através do Parecer nº 977/1965, conhecido como Parecer Sucupira, implanta, formalmente, o modelo institucional básico dos cursos de pós-graduação no Brasil quando estabelece que a pós-graduação *stricto sensu* se daria em dois níveis distintos de formação (mestrado e doutorado) e que entre eles haveria uma linha de continuidade, sendo o mestrado pré-requisito para o doutorado. Tais cursos se caracterizariam como “de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado” (Parecer, 977/1965). Definiu, igualmente, que a primeira parte de cada curso *stricto sensu* seria destinada à frequência às aulas e a segunda para a elaboração do trabalho científico de conclusão, respectivamente, a dissertação e a tese.

Entretanto, a implantação oficial dos cursos de pós-graduação no Brasil não conduziu, imediatamente, à criação de cursos e, portanto, de titulados suficientes para suprir a demanda por estes profissionais, conforme posto no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), formulado em 1968:

No que concerne à Universidade Brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em Universidades estrangeiras. Além disso, uma das grandes falhas de nosso sistema universitário está praticamente na falta de mecanismos que assegurem a formação de quadros docentes. Desta forma, o sistema fica impossibilitado de se reproduzir sem rebaixamento dos níveis de qualidade. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de que possamos formar nossos próprios cientistas, professores, bem como tecnólogos de alto padrão (Relatório GTRU, 1968, p. 129).

Assim, em período de expansão da indústria brasileira, que requeria profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas, como bem argumenta Dias Sobrinho (1995), a política educacional do Brasil buscava a criação imediata de quantitativo de pesquisadores e de sólido arcabouço de investigação tecnológica e científica que impulsionasse o desenvolvimento industrial. Atribuía-se assim, às instituições universitárias, grande parcela de responsabilidade pelo desenvolvimento do Brasil, sendo requerido de seus professores cada vez mais especializações acadêmicas, obtidas através dos programas de mestrado e doutorado.

Desse modo, o foco foi dado à carência de pessoal especializado para o desenvolvimento de pesquisas, sendo descuidada a dimensão da docência como sublinham Soares e Cunha: “Seus currículos, entretanto, enfatizam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitem em relação à formação para a docência” (2010, p. 17), pois a produção de ciência, tecnologia e cultura era sintetizada nas atividades de pesquisa, moldando a identidade da universidade pública brasileira. Ora, esta instituição é também uma instituição de ensino, embora os recursos governamentais continuem, mediante órgãos de fomento, a ser destinados, primordialmente, para a pesquisa e a pós-graduação.

A reforma universitária definida pela Lei 5.540/1968 institucionalizou a pós-graduação e profissionalizou o docente brasileiro, além de relacionar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Pela primeira vez o ensino superior brasileiro passaria a abarcar funções consideradas substanciais para a universidade moderna: “tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das Ciências, Letras e Artes, e a formação em nível universitário” (Lei 5.540/1968, Art.1º). Caberia então à universidade o desenvolvimento da pesquisa, a formação de quadros para o magistério superior e a geração das mais elevadas formas de cultura universitária. Embora, para Martins, a partir das concepções de Florestan Fernandes:

Se a Reforma de 1968 produziu efeitos inovadores, por outro lado, abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou o *antigo padrão brasileiro de escola superior*, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (2009, p. 17).

A década de 1970, é marcada “pela rápida expansão do ensino superior brasileiro, observou-se um grande avanço quantitativo nas ações voltadas para a formação de professores universitários” (BERBEL, 1994, p. 21), cuja formação passou a ser tarefa da pós-graduação, havendo a preocupação com sua formação especializada. É nesse contexto que a pós-graduação passa a ser entendida como condição essencial para a transformação das universidades brasileira em centros criadores e propagadores de ciência. Para Pachane: “na década de 1970, a produção da ciência, da tecnologia e da cultura, condensadas nas atividades de pesquisa, sobrepõem-se ao ensino que, até o momento, definia a finalidade da universidade” (2003, p. 41). A universidade brasileira, embora não deixe de ser uma

instituição de ensino, começa a priorizar, através dos investimentos governamentais, a pesquisa e a pós-graduação (PACHANE, 2003).

Com vistas a impulsionar a pós-graduação no país, sucessivos documentos de planejamento são elaborados, dentre estes: o Decreto nº 67.348/1970, que institui o Programa Intensivo de Pós-Graduação; em 1973 é criado um grupo de trabalho com o objetivo de propor medidas iniciais para definir a política de pós-graduação e em 1974 é instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação, órgão colegiado interministerial cujas funções giravam em torno da formação da política de pós-graduação e sua execução.

É sob o amparo do Conselho Nacional de Pós-Graduação que o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) começa a ser elaborado, com sua primeira publicação no ano de 1974 referente aos anos de 1975 a 1979, partindo da constatação de que a expansão da pós-graduação vinha se dando de forma espontânea, movida por questões conjunturais. Pretendia-se torná-la um subsistema do sistema universitário e instrumento de planejamento estatal (BRASIL, 2004), visando: “formar, em volume e diversificação, pesquisadores, docentes e profissionais e encaminhar e executar projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o setor público” (BRASIL, 1975, p. 12).

A segunda edição do PNPG refere-se aos anos de 1982 a 1985 e seu objetivo continuou a ser a formação de pessoal qualificado para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas para atender às esferas pública e privada. Entretanto,

(...) nas suas diretrizes, a ênfase recai na qualidade do ensino superior e, mais especificamente, da pós-graduação, sendo necessário, para isso, a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, que já existia embrionariamente desde 1976 com a participação da comunidade científica (BRASIL, 2004, p. 13).

A principal questão desta segunda edição visou tanto à expansão da capacitação docente, como a elevação da qualidade da formação pós-graduada, avaliada periodicamente.

Nesse contexto, o Conselho Federal de Educação (CFE) publicou a Resolução nº5/1983, cujo Art. 2º (da organização e regime didático científico dos cursos de pós-graduação), Inciso I, reitera que: “(...) a pós-graduação tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de magistério superior nos campos das ciências, filosofia, letras, artes e tecnologias”. É assim, enfatizada a importância de formar na pós-graduação professores e pesquisadores para o ensino superior sem diferenciar as modalidades *stricto sensu* e *lato sensu*.

Por outra parte, a Resolução nº12/1983 do CFE, estabelece que 1/6 da carga horária dos cursos de especialização (*lato sensu*) oferecidos será aplicada à oferta de disciplinas de conteúdo pedagógico. Visando a atender a esta exigência, dez anos após, o CFE publica o Parecer nº12/1993, determinando a oferta da disciplina “Metodologia do Ensino Superior” nos currículos dos referidos cursos. Esta disciplina passou também a ser oferecida nos programas de pós-graduação, que incluem a formação para a docência superior no seu currículo, cuja carga horária, na prática, não excede as 60 horas (MASETTO, 2003; PIMENTA e ANASTASIOU, 2005). Os mesmos autores apontam limitações quanto ao oferecimento dessa disciplina, que costumaria reduzir a didática a uma técnica de ensino sem considerar as características do ensino superior.

Antes da publicação do Parecer nº12/1993, foi divulgada a terceira edição do PNPG para os anos de 1986 a 1989. Neste foi salientada a importância do desenvolvimento da pesquisa para a universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia, além da vinculação com a indústria (BRASIL, 2004, p. 15). Cabe mencionar que a quarta edição do PNPG não foi publicada, entretanto,

diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES ao longo do período, tais como expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação (BRASIL, 2004, p. 18)

Nesse contexto, no ano de 1999, através da Resolução nº3/1999, Art. 5º, o Conselho Nacional de Educação (CNE), traz recomendações para a formação de docentes para o ensino superior, na qual salienta a sua dimensão pedagógica:

§ 1º Quando se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico dos cursos, o indispensável enfoque pedagógico.

Contudo, estudos realizados indicam que ao não se estender às pós-graduações *stricto sensu*, a obrigatoriedade da formação pedagógica desvalorizou-se a profissão docente (PACHANE, 2003; MOROSINI, 2000). Mas reconhece-se que, embora as disciplinas Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior não sejam satisfatórias para dar conta do que é requerido para a formação de professores, estas tem sido alternativas para reduzir alguns déficits na formação dos que almejam ingressar no magistério superior.

De todo modo, a pouca ênfase dada à formação pedagógica de futuros professores do ensino superior na sua formação pós-graduada indica que a formação para a pesquisa findou por se impor como veio principal.

E essa visão também permeia a graduação oferecida pelas universidades, geralmente talhada como bacharelado, na qual predomina a formação científica como tal em detrimento de sua associação à dimensão prática. Desse modo, o princípio da indissociabilidade pesquisa, ensino, extensão, estabelecido na Constituição Federal de 1988, não se realiza, desde que, na graduação, acentuar-se-iam as atividades de ensino e secundariamente as de extensão, como salienta Dias Sobrinho, “embora aceita como princípio válido na ordem do discurso, muito raramente se torna prática real no cotidiano universitário” (1994, p. 133). De acordo com Silva (2000), a relação entre pesquisa, ensino e extensão, na prática, não se concretiza e resulta em conflitos que cercam a definição do papel e da identidade da universidade brasileira ao longo de sua história.

Dessa forma, essa marca científica, expressada pela ênfase na pesquisa, contamina a concepção de ensino superior no país, fazendo com que não apenas as universidades, mas também as demais IES passem a pautar a qualidade da formação oferecida pela pesquisa científica.

Assim, a docência parece ser “a parte pobre” da universidade diante das atividades de pesquisas que trazem mais reconhecimento para os professores. No entanto, nas IES que privilegiam o ensino, a reprodução do conhecimento tende a ser acentuada descaracterizando o elemento de investigação, cuja presença proporcionaria uma formação mais completa. Ou seja, o ensino e a pesquisa se convertem em atividades concorrentes e não articuladas, não somente entre as diversas IES, mas também dentro da mesma universidade e no dia a dia de cada professor. Nesse contexto, a formação profissional, especialmente, a formação do docente para o ensino superior, é atravessada pelo conflito entre pesquisa, ensino e extensão.

Para Fernandes (1998), a própria cultura acadêmica é legitimadora dessa situação, pois, no processo de seleção de professores tende a se privilegiar o domínio do conteúdo disciplinar e a produção científica. Dessa maneira, a ênfase da qualificação recai na pesquisa e na produção científica, sem a preocupação com o ensino proposto pelo professor, embora os concursos prevejam a avaliação pedagógica de uma aula ministrada.

### 3.2 O CONFLITO ENTRE ENSINO E PESQUISA NA CULTURA ACADÊMICA

Embora a discussão sobre a temática da docência no ensino superior venha se ampliando, percebe-se que boa parte da comunidade acadêmica e os responsáveis pelas políticas educacionais não compreendem o preparo pedagógico para o exercício da docência superior como algo indispensável. A nossa própria legislação educacional é omissa quanto à formação pedagógica do professor universitário, conforme anotado. Contudo, vale salientar que no período das discussões que precederam à LDB de 1996, na Câmara dos Deputados, o então senador Darcy Ribeiro apresentou um novo projeto integral da LDB, no qual recomendava a formação pedagógica, como evidencia Saviani (1994, p. 144):

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino.

Ora, a parte final não apareceu no Art. 66 da LDB, o que, para Pimenta e Anastasiou (2005), significa que a Lei não considerou o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas somente como preparação para o exercício do magistério. Deste modo, não encontrando suporte na legislação, a formação pedagógica dos professores de ensino superior fica sob a responsabilidade de cada instituição ofertante de cursos de pós-graduação.

desconsiderando as pesquisas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência na educação, tanto em nível nacional quanto internacional, a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p.154).

Sendo assim, podemos sublinhar, ao menos, três condições que contribuem para que a formação pedagógica e, conseqüentemente, a tarefa de ensinar dos professores de ensino superior seja colocada em segundo plano. Primeiramente, temos uma questão histórica que sustentou as atribuições da formação para a docência como uma atividade secundária. A preocupação se centrava na produção do conhecimento, ou seja, na formação para a pesquisa. Em segundo lugar, como resultado da ênfase dada à produção e divulgação de pesquisas, nos parâmetros de avaliação da atividade docente, o ensino e a pesquisa se tornam atividades oponentes. E, por último, não existe suporte legal que incentive a formação pedagógica dos professores do ensino superior na pós-graduação, requisito para o seu exercício profissional.

De fato, a LDB (1996) em seu Art. 52 estabelece que a composição dos quadros profissionais das universidades se cinge à titulação: “Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado”. A docência é “entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral. Na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 23), mas os programas são configurados de modo que privilegiam a especialização disciplinar, com ênfase na preparação para a pesquisa.

Desse modo, a formação do docente de ensino superior tem se centralizado na especialização em áreas específicas do saber, e a formação oferecida nas pós-graduações é dissociada das discussões a respeito da parte pedagógica, como assinalam Pimenta e Anastasiou (2005). Desconsideram-se assim, na atividade de ensino elementos como: tempo, sujeitos envolvidos, conhecimento, métodos e resultados, fundamentais no desenvolvimento da ação docente.

Ao não prover formação pedagógica ao lado da formação científica *stricto sensu* a pós-graduação forneceu, como salientam Soares e Cunha (2010), a perspectiva do professor porta-voz de um saber dogmático “exigindo, fundamentalmente, o domínio de conteúdos específicos de conhecimento, sem a preocupação de conhecer os estudantes e sua cultura, a fim de possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade” (p. 13). Não pretendemos contestar a importância da pesquisa para o desenvolvimento dos campos científicos, mas posicioná-la em sintonia com outras dimensões tão indispensáveis para a construção da identidade profissional do docente universitário.

Os professores do ensino superior não iniciam suas carreiras como professores conhecendo as discussões sobre currículo, propostas pedagógicas, avaliações, entre outras questões presentes no campo do ensino-aprendizagem, ao contrário, na maioria das vezes, ao iniciarem suas docências, já encontram esses dispositivos previamente estabelecidos cabendo a eles, unicamente, seguir as ementas das disciplinas estruturadas anteriormente:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005, p. 37).

O debate a respeito da docência da educação superior nos reporta a uma série de discussões sobre as práticas docentes e dos contextos das instituições nas quais os professores estão inseridos “A docência universitária apesar de ter pouca visibilidade, haja vista que os critérios de avaliação e progressão na carreira docente são essencialmente relacionados à pesquisa, é uma atividade altamente complexa, que não se restringe à sala de aula” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 23). Alguns estudos sobre professores e as práticas complexas da docência (CUNHA, 2006, 2016; SEVERINO, 2006; MAUÉS e SOUZA, 2016) alegam que essa complexidade se fundamenta no próprio contexto do exercício da docência, que abrange “uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 24), ou seja, comprometidos com a aprendizagem do estudante, não apenas com a transmissão de conteúdos.

Como anteriormente mencionado, “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (LDB, 1996, Art.66). Para Pimenta e Anastasiou (2005), ao se utilizar da palavra “preparação” ao invés de “formação” a Lei enfatiza a condição instrumental dos cursos de pós-graduação. Não obstante, como assinala Dias Sobrinho:

É nesse quadro que se há de discutir a pós-graduação enquanto escola de formação de professores para a educação superior. Não há dúvidas que a pós-graduação, apesar de suas deficiências, cumpre importante papel na consolidação das universidades e na geração e fortalecimento de uma cultura e de um sistema de pesquisa (1998, p. 144).

Esses programas, embora em seus objetivos especifiquem a preparação para a docência, acabam dando relevância à formação de pesquisadores em áreas específicas tal como indicam suas estruturas curriculares e as disciplinas ofertadas, o que é respaldado pelo Art. nº 65 da LDB (1996), que dispõe: “A formação docente, **exceto** para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Com efeito, o exercício da docência e os estudos sobre as práticas pedagógicas têm espaço reduzido, restringindo-se ao estágio docente de um semestre em cumprimento de requerimentos da CAPES disposto na Portaria nº 52/2002, Art. 8º, inciso V, determinando que o bolsista de pós-graduação *Stricto Sensu* realize o estágio de docência, entendido como parte da formação dos pós-graduandos, objetivando preparar para a profissão. Este deverá ser realizado em observação ao Art. 18º, da Portaria MEC/CAPES nº 65/2002, obedecendo aos seguintes critérios do regulamento:

- I - no Programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;
- II - no Programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigado à realização do estágio;
- III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação deverão associar-se a outras de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;
- IV - o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado à critério da Instituição, vedada à utilização de recursos repassados pela CAPES;
- V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois para o doutorado;
- VI - compete a Comissão de Bolsa/CAPES, registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;
- VII - o docente do ensino superior que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;
- VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.

Embora o estágio de docência se apresente como alternativa para a formação de professores do ensino superior, Silva e Pachane (2006) questionam o seu êxito, uma vez que se limita à inclusão de uma disciplina pedagógica nos currículos do mestrado e do doutorado. Não há, portanto, entendimento consensual quanto à formação desses docentes. Além disso, existem algumas questões polêmicas, como número de bolsas desproporcional ao quantitativo de mestrandos e doutorandos e a insuficiente orientação e supervisão por parte dos professores que acompanham os estagiário-docentes. Esse tipo de prática possibilitaria vivenciar situações relacionadas ao magistério permitindo inovações tanto em relação às práticas, quanto aos conteúdos de cada disciplina (PACHANE, 2003). E, como bem observa Nunes:

Não há na legislação, de forma evidente, nenhuma referência à formação didático-pedagógica como pré-requisito para a formação, ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior. Há que se considerar ainda que, não obstante, a referida lei estabeleça que *a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado*, raros são os programas de pós-graduação que incluem formação para a

docência na área da ciência a que se destinam. Esses cursos, que formam e titulam professores para o ensino superior, vêm contribuindo significativamente para a formação de pesquisadores, mas pouco ou quase nada para a formação do professor universitário (2003, p. 27).

De outra parte, a avaliação da qualidade da formação oferecida em programas de pós-graduação está condensada na sua produção científica e na sua veiculação em periódicos positivamente classificados. Desse modo, a docência na educação superior, vem sendo exercida por profissionais das mais distintas áreas do conhecimento que, salvo exceções, não costumam ter contato com estudos sobre didática e prática de ensino em suas formações.

Ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (PACHANE e PEREIRA, 2004, s/p).

De modo geral, as políticas voltadas para a formação do docente de ensino superior não contribuem, de fato, para garantir uma formação comprometida e preocupada com os aspectos pedagógicos (SAVIANI, 2009; VIEIRA, 2007). Podemos inferir que existe a necessidade dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* avaliarem e repensarem a maneira como o estágio docência vem sendo implementado e praticado e, dessa forma, direcionar e favorecer a aproximação da docência com o ensino superior. Como enfatiza Isaia (2003, p. 241) “(...) a carreira universitária não contempla mecanismos formais para uma preparação pedagógica prévia a seus docentes. (...) a iniciativa institucional para suprir esta lacuna é tímida em termos de sistematização generalização e acompanhamento constante”. Para Soares e Cunha (2010), ainda que seja propagada a crença de que “o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender” (p. 24). Não se considera assim, por exemplo, dentre as multiplicidades da docência da educação superior, suas características interativas (TARDIF, 2000), que se desenvolvem no dia a dia da sala de aula, no convívio com os estudantes e na forma de se relacionar com estes, entre outros aspectos (CUNHA, 2016).

Tampouco se considera que os estudantes são pessoas adultas em trajetória de formação profissional, que “precisam compreender a finalidade de estudar os conteúdos apresentados, entender sua lógica e ter a possibilidade de negociar as formas propostas pelo professor para trabalhar com esses conteúdos e para avaliar a aprendizagem realizada”

(SOARES; CUNHA, 2010, p. 27-28), ou melhor, a aprendizagem dos adultos, é permeada por suas motivações para aprender e de suas formas de assimilar os significados do que é ensinado e de como é ensinado (SOARES; CUNHA, 2010). Além do mais, o professor de educação superior precisaria considerar que está formando profissionais críticos e reflexivos, que se sintam envolvidos e motivados com o conhecimento e na sociedade nas diversas dimensões o que traz implicação para a articulação entre a teoria e a prática.

À vista disso, embora não existam políticas concretas e adequadas para a formação de professores de educação superior, existe a preocupação em se obter bons resultados no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino através da implementação do Exame Nacional de Cursos (ENC –Provão), por exemplo. Este exame foi aplicado aos formandos dos cursos de graduação no período de 1996 a 2003. Trata-se de um dispositivo que visava à avaliação dos cursos e, conseqüentemente, do trabalho do professor. Sobre essa questão Pimenta e Anastasiou (2005) evidenciam que:

(...) embora o sistema não se preocupe com a profissionalização dos docentes e não estabeleça princípios e diretrizes para a profissionalização dos docentes do ensino superior, realiza uma série de verificações externas sobre a docência: os resultados que os alunos têm no provão, os índices de professores com mestrado e doutorado nas instituições (...). Assim, o Estado avaliador, aparentemente desconhecendo as funções da universidade como instituição social, estabelece os parâmetros, cabendo às instituições prover formas de profissionalizar seus professores, o que ocorrerá conforme a visão do que seja profissionalização (p. 143).

Atualmente, a avaliação dos cursos superiores é feita através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861 de 2004, que visa avaliar elementos que fazem parte de três eixos: ensino, pesquisa e extensão, a partir de três componentes: avaliação das instituições, dos cursos e o desempenho dos estudantes. O SINAES possui alguns dispositivos complementares que auxiliam nesse procedimento, como: avaliação externa pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE – avaliação dos cursos de graduação), autoavaliação e instrumentos de informação (censo e cadastros). Esse processo é coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e a operacionalização é feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os objetivos são segundo o INEP, (2016):

- identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação;
- melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta;

-promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia.

É através dos resultados obtidos pela avaliação do SINAES que as IES são credenciadas, os cursos são reconhecidos e autorizados, como também, o recredenciamento das IES, o reconhecimento e a renovação dos cursos são procedidos (INEP, 2016).

Diante do exposto, observa-se que a preocupação com a formação docente é restrita ao cumprimento dos requisitos de titulação, determinada pela LDB (1996) para as universidades, ou seja, um terço do corpo docente universitário composto por mestres e doutores. Entendemos que o espaço da pós-graduação *Stricto Sensu* como indispensável para a formação dos professores que atuam no ensino superior, mas, como bem observa Masetto (2003), importaria não descurar a formação pedagógica aos mestrandos e doutorandos, cuja tarefa básica será o ensino de disciplinas.

Seria necessário, portanto, não somente considerar qualificações acadêmicas, pesquisas e titulações, mas também, qualificações pedagógicas e interpessoais englobando relações entre o professor, seus alunos, seus pares e até a própria instituição, aspectos vistos como fundamentais para o desenvolvimento profissional, como salientam Pimenta e Anastasiou:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior (2005, p. 259).

Na prática, ingressar para a docência no ensino superior tem como critérios a titulação acadêmica e o conhecimento específico na área em que vai atuar. E, muitas vezes, a vontade em tornar-se professor, desse nível de ensino, se associa ao *status* de ser “professor universitário”, isto é, de integrar um sistema de ensino superior. Essa discussão nos reporta ao entendimento de universidade como instituição comprometida com a formação de sujeitos sob a ótica de uma educação superior que, não apenas preza pela excelência na produção do conhecimento, mas também, por sua vocação em formar profissionais qualificados para atuarem nos vários setores profissionais da sociedade. Essas questões estão associadas à ação do docente universitário como um sujeito que visa, não apenas, à formação profissional do seu aluno, mas também à formação humana e ética. Quando refletimos sobre essas dicotomias, nos deparamos com um contexto no qual existem carências nas relações professor/professor; professor/aluno e professor/universidade. Relações essas que poderiam

ser melhor trabalhadas caso esses docentes tivessem a oportunidade, durante suas formações, de discutir e refletir sobre suas dificuldades e inseguranças diante do fazer docente, do dia a dia na sala de aula. Esses espaços de troca, digamos assim, permitiriam a articulação entre a produção de conhecimentos e o ato de ensinar.

Observamos, portanto, que a ausência de formação específica dirigida para a docência universitária, pode acarretar, por um lado, quanto ao professor iniciante, problemas didáticos decorrentes de sua inexperiência, por outro lado, o risco de não haver uma renovação dos métodos presentes na academia, ou seja, os novos docentes reproduzem os mesmos métodos com os quais foram formados. Além disso, é preciso levar em consideração que a maioria dos que concluem as pós-graduações em universidades irá lecionar em outras instituições de ensino superior, distintas daquelas em que foram titulados: são formados em instituições com tradição em pesquisas e frequentemente vão trabalhar em instituições predominantemente voltadas para o ensino.

Considerando que o contexto da formação de professores no Brasil vem se modificando, ao longo do tempo, por força do embate entre grupos sociais e políticas públicas compatíveis com as próprias exigências dos diferentes níveis da educação, a formação do professor universitário tem uma trajetória formativa marcada por duas problemáticas: de um lado, a efetiva ausência de uma política de Estado que garanta formação considerando o ensino e a pesquisa como indissociáveis e, do outro, o conflito institucional de posicionamento acadêmico, quanto à natureza e o valor do conhecimento científico. Essa discussão se fundamenta na tradição cultural do pensamento hegemônico ocidental, denominado por Boaventura de Sousa Santos (1985) de paradigma dominante trazido das ciências exatas e da natureza. Esse modelo de racionalidade herdado a partir da revolução científica iniciada no XVI e consolidado no século XIX pressupunha que todos os conhecimentos científicos pudessem ser abarcados a partir de um método rigorosamente científico, ou seja, admitia-se uma única forma de conhecimento verdadeiro, uma razão cognitiva instrumental (CUNHA, 2016).

É alicerçado nessa visão que o conteúdo específico tem peso valorativo bem maior que os conhecimentos didáticos e pedagógicos na formação do professor universitário. E, esta realidade repercute, decerto, entre os professores que têm a tarefa de formar novos profissionais que atuarão na educação básica, no caso, as licenciaturas. A esse respeito, reiteram Scheibe e Bazzo, quanto à formação de professores, que a:

força de posicionamentos rigidamente estratificados em relação à natureza e ao valor do conhecimento científico e ao papel social da educação superior voltada a formar professores, colocando esta última tarefa em situação francamente subalterna àquela. É importante observar que tal posicionamento é consentâneo a posturas político-institucionais que privilegiam o trabalho acadêmico de investigação e produção do conhecimento, em detrimento do trabalho da docência (2013, p. 23-24).

Essa problemática tem caracterizado a crítica à ação universitária como primordialmente instrumental e impulsionadora da competitividade e da eficácia, cenário este que reforça a desvalorização das disciplinas voltadas para as humanidades permeadas, principalmente pela reflexão filosófica e social.

A esse respeito Pimenta, (1997) salienta que os saberes não são lineares, quer dizer, não se estabelecem como um conhecimento acabado e também não são instrumentais, pois envolvem uma multiplicidade de valores. Os programas de pós-graduação são configurados de modo que privilegiem a especialização, com ênfase na preparação para a pesquisa, mas quando se trata da formação de professores que atuarão na educação básica, passa a haver preocupação com disciplinas como metodologias de ensino, práticas de ensino e estágio supervisionado. No que se refere à docência no ensino superior, o ponto central é a competência científica, enquanto o enfoque didático-pedagógico se torna irrelevante (CUNHA, 2016; MAUÉS e SOUZA, 2016). Posto isto, não existindo a formação específica relacionada aos processos de ensino e aprendizagem, o professor universitário passa a desconhecer cientificamente os elementos que constituem a própria ação docente, como as metodologias, planejamento, estratégias didáticas e de avaliação e as particularidades da interação professor/aluno (ALMEIDA; PIMENTA, 2009).

Tais questionamentos trazem novos desafios para os professores universitários não apenas no que diz respeito às suas práticas, mas também, à sua formação. Todos esses elementos estão intrinsecamente relacionados ao processo de socialização profissional do professor, uma vez que, ao iniciar sua carreira, esse profissional irá trazer à tona suas concepções e estas, posteriormente, passarão a delinear suas práticas formativas na universidade. Esses aspectos associam-se tanto à construção dos saberes docentes, quanto ao desenvolvimento de sua identidade profissional, que se revelam em processo interativo e dinâmico com as dimensões pessoal, social e profissional.

### 3.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL – CONFIGURAÇÃO DAS LICENCIATURAS

O sistema de ensino superior do Brasil vem passando por mudanças internas e externas nas últimas décadas, tendo como marco central a promulgação da LDB (1996), entre as quais uma sequência de novas legislações e regulamentações elaboradas no que se refere à formação de professores. As universidades e as IES vêm se adequando paulatinamente ou, por vezes, resistem às mudanças requeridas. Dentre essas mudanças podemos destacar: a expansão e a diversificação das instituições de ensino superior, a criação de sistemas de avaliação, mudanças do perfil do estudante que está ingressando, o perfil esperado dos egressos, como também, do papel a ser desempenhado por seus professores.

Essas mudanças advindas, conseqüentemente, das mudanças no mundo do trabalho (CUNHA, 2016) repercutem na intensificação do trabalho docente (VIANA e MACHADO, 2016; MAUÉS e SOUZA, 2016) como, por exemplo: elevação da carga de trabalho o que gera quantidade excessiva de atividades e demanda por novas atribuições. Além disso:

Fica claro que essa intensificação torna-se mais perversa principalmente para os professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* e vivem sob o controle avaliativo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que detém o controle sobre o sistema de fomento. É uma lógica que exige um crescente aumento da produtividade dos professores, que é controlada por meio de processos avaliativos, em geral externos, que focam, basicamente, na valorização do produto (VIANA; MACHADO, 2016, p. 54).

De acordo com Masetto (2009), novos paradigmas curriculares surgem para os cursos de graduação, o que exige do docente universitário novas atitudes, diferentes posturas e competências, pois:

nos espaços acadêmicos, continua forte a concepção que privilegia a formação teórica nas áreas específicas proporcionadas, em princípio, pelos cursos de Bacharelado, ou mesmo nas Licenciaturas, mas nas disciplinas ditas de conteúdo (como se as do campo educacional não o fossem), em prejuízo de uma formação teórico-prática que deveria ser a marca da formação do profissional professor que atuará nas escolas de Educação Básica (SCHEIBE; BAZZO, 2013, p. 24).

Esta conjuntura trouxe demandas de formação que atingiram, sobretudo, os cursos de Licenciatura. Dentre elas, cabe menção à iniciativa do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, com base no Parecer CNE/CP n° 009/2001, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (Resolução CNE/CP n° 1/2002), que estabelece orientações

para a reforma curricular dos cursos de formação de professores. O objetivo principal desse documento foi indicar uma base comum para a formação docente reformulando os modelos vigentes até então (SCHEIBE; BAZZO, 2013).

Esta formação deve conter os seguintes princípios: uma concepção nuclear baseada na competência; coerência entre formação e prática e a pesquisa como foco do processo de ensino e de aprendizagem. Além desse, tendo como fundamento a Resolução CNE/CP nº 1/2002 e o Parecer CNE/CP nº 28/2001, é estabelecida a duração e carga horária destes cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, reconhecendo as especificidades desta modalidade:

A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei” (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 2).

A partir desses pareceres e resoluções emergem exigências para a reorganização e posterior desenvolvimento dos cursos de Licenciatura e, conseqüentemente, para mudanças na formação e mentalidade dos formadores e das instituições que a oferecem. As orientações contidas nesses documentos têm sido a base para as reformulações e elaborações dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das graduações em Licenciatura, como ressaltado no Art. 1º da Resolução CNE/CP 1/2002:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002a, p. 1)

Deste modo, de acordo com Bordas (2009), as instituições responsáveis pela formação de professores, desde 2004, vêm debatendo e implementando reformas com o intuito de satisfazer às normas legais. Esse processo lento e complexo não vem ocorrendo sem conflitos e divergências, pois:

trata também de romper com uma tradição iniciada no país em 1934, quando da criação dos primeiros cursos superiores de formação de professores. Afinal, o conhecido modelo vulgarmente denominado de “3 + 1” (...), então instaurado, vigorou ao longo de mais de sessenta anos, com a aceitação explícita da maioria dos docentes universitários que atuavam nos cursos de formação de professores, porém

vinculados às disciplinas pertencentes ao campo de conhecimento da área específica (SCHEIBE; BAZZO, 2013, p. 23).

Ou seja, a formação nos cursos de Licenciatura tinha como característica a fragmentação entre os conteúdos e a parte pedagógica resultado não apenas de posturas individuais, mas também, de decisões tomadas no âmbito institucional. Além disso, é ressaltado por Scheibe e Bazzo a:

dificuldade em assegurar a necessária articulação entre o processo formador conduzido pelas IES e o trabalho das escolas de Educação Básica que a atual legislação demanda. Historicamente, essa interação tem sido buscada – e em geral, garantida – pelos setores responsáveis pela formação pedagógica dos futuros professores, particularmente através da realização dos Estágios Supervisionados de docência, a cargo das Faculdades, Centros ou Departamentos de Educação, sendo essas atividades os elementos mais perturbadores na histórica separação teoria/prática, uma vez que ainda não é claro (e nem facilmente aceito pelos cursos) o entendimento do conceito de Práticas como Componentes Curriculares (ou práticas pedagógicas, como acentua o Parecer CNE/2001), além de a carga horária a elas destinada ser motivo de muita discussão (2013, p. 27-28).

Esperava-se, no entanto, a partir do requerido por Lei, modificações na formação dos professores, na organização das disciplinas, nas concepções de ensino e nas didáticas a elas ligadas. Mas como fazê-lo quando os professores universitários encarregados de implementá-las não têm a formação pedagógica correspondente às disciplinas que ministram?

À vista disso, consideramos que formar professores universitários requer compreender a importância do papel da docência, assegurando o desenvolvimento científico-pedagógico que os prepare para enfrentar questões inerentes à universidade como instituição social e que eles possam desenvolver uma prática social que demanda as ideias de formação, reflexão e crítica.

A concepção de universidade como instituição social é trazida por Chauí (2003), apoiada nos estudos de Michel Freitag sobre a distinção entre instituição social e organização social. A universidade como organização social é caracterizada como prestadora de serviços, regida por normas e padrões alheios ao conhecimento e à formação intelectual e norteadas por “contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível” (CHAUÍ, 2003, p. 3).

Enquanto instituição social, a universidade, é cunhada pela universalidade e, portanto:

Exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem

divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais e, estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUI, 2003, p. 5).

A universidade é, antes de tudo, reflexo da sociedade e do Estado, o que a caracteriza como instituição social individualizada, definida por sua autonomia. A instituição social anseia pela universalidade, ou seja, tem a sociedade como orientação de seus valores e normas, assim “a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão” (CHAUI, 2003, p. 6). Dessa forma, quando a ideia de universidade como instituição social se transforma para a de prestadora de serviços, a docência passa a ser uma transmissora de conhecimento, deixando a formação, sua essência, em segundo plano (CHAUI, 2003). Esta concepção também é compartilhada por Viana e Machado: “a universidade pública passa por uma redefinição da sua função social” (2016, p. 53)

As novas propostas curriculares exigem do professor universitário formar o novo profissional docente almejado pela sociedade. Pode-se admitir que a compreensão dessas propostas bem como, o ato de assumir a responsabilidade pela formação dos novos profissionais, constitui a formação pedagógica que não teve de forma sistemática. Como argumenta Zabalza:

é evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes. Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias de ensino que propomos a nossos estudantes (considerando a condição de que estamos trabalhando para um processo de formação contínua); a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos [...]; a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho [...]. Este não é, naturalmente, um trabalho fácil; ao contrário disso, exige uma reconstrução do perfil habitual dos professores universitários (2004, p. 31).

No âmbito dessa discussão sobre a formação dos professores, a quinta edição do PNPG referente aos anos de 2005 a 2010 aborda a expansão da pós-graduação, na qual os seguintes aspectos devem ser observados: “a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior, a qualificação dos professores da educação básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas” (PNPG – CAPES, 2010, p. 48).

No que concerne à expansão, a avaliação trienal da CAPES (2013), referente ao período de 2010-2012, última informação disponível, destaca o crescimento de aproximadamente 23% desses Programas. Foram 3.337 programas de pós-graduação analisados, o que totaliza 5.082 cursos, sendo 1.792 cursos de doutorado, 2.893 cursos de mestrado e 397 cursos de mestrado profissional; esta última modalidade foi criada no ano de 1999, com a intenção de proporcionar maior qualificação profissional aos que o procuram e, também, garante ao pós-graduado docência em qualquer instituição de ensino superior do país. Dentre os cursos de mestrado profissional oferecidos evidenciamos aqui, o Mestrado Profissional em Ciências Sociais da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), que passou a funcionar no ano de 2014, cujo objetivo é “qualificar licenciados em Sociologia ou Ciências Sociais ou professores de Sociologia que atuam no ensino médio, consolidando a disciplina como uma ferramenta crítica a partir da articulação de suas teorias clássicas com a prática científica e os atuais resultados de pesquisas sociais” (FUNDAJ, 2016). Este curso será incorporado a partir de 2017 pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede (ProfSocio). Os Mestrados Profissionais em Rede fazem parte do Programa de Educação à Distância da CAPES criados no ano de 2007.

Além disso, também é evidenciada no PNPG a proposta de aperfeiçoamento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação. Dentre as questões analisadas estão: a ênfase na formação docente voltada para todos os níveis de graduação, a expansão da cooperação internacional, a criação dos mestrados profissionais, a solidariedade entre os cursos e o seu impacto social, formação de recursos humanos para a inovação tecnológica e o combate às assimetrias.

A qualificação de professores para os ensinos fundamental, médio e técnico ganha relevo, cabendo destaque à criação do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), iniciado em 2006, que busca ampliar a qualidade das ações dirigidas para a formação de professores. O Prodocência financia projetos, priorizando a formação inicial, que tenham como foco a formação e o exercício profissional dos futuros docentes. Dentre seus objetivos tem-se: contribuir para a elevação da qualidade da educação superior; formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país; dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior; propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica.

Por outra parte, é criado em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em ação conjunta entre o Ministério da Educação, a CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cujo objetivo é a valorização da docência no país e, em especial, incentivar os estudantes das licenciaturas a atuarem na educação básica.

Este Programa disponibiliza bolsas aos alunos das licenciaturas que participam de projetos de iniciação à docência desenvolvidos pelas universidades em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Seus principais objetivos são:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Observamos que tanto o Prodocência, quanto o PIBID vem procurando minimizar o hiato existente entre a formação teórica e a prática oferecida nas licenciaturas, pois, já no início da graduação os estudantes passam a ter contato com a sala de aula o que, além de contribuir para a qualificação desse futuro professor e para o desenvolvimento de pesquisas, promove a qualidade da formação e da prática docente.

Além desses Programas, também foi criado, no ano de 2009, o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores) destinado aos professores da educação básica da rede pública sem formação condizente com a LDB. Os professores interessados podem se inscrever nos cursos correspondentes às disciplinas que ministram aula. São ofertados três modalidades de cursos:

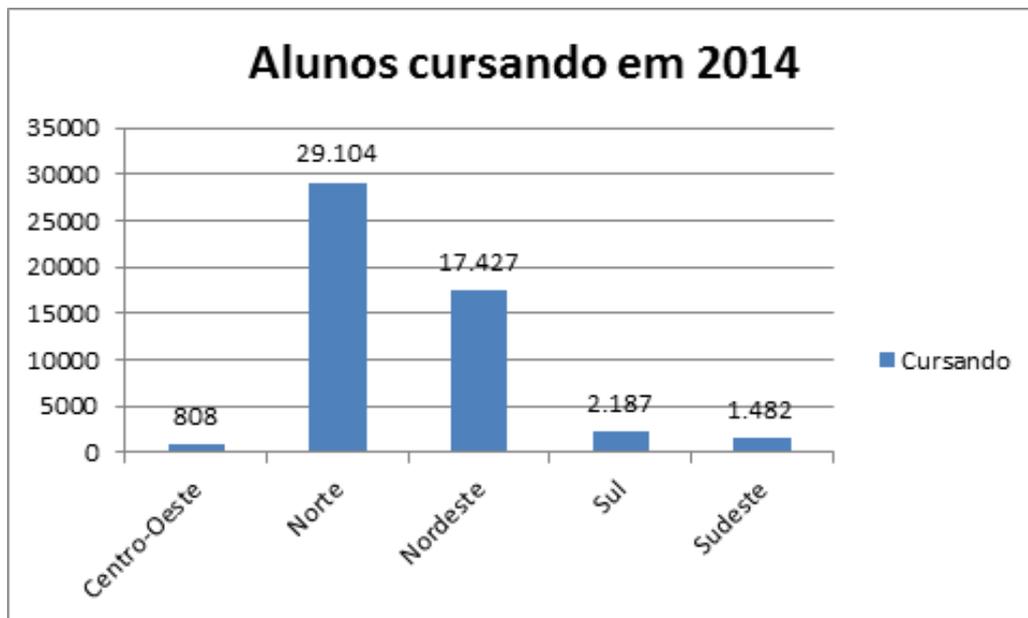
1ª Licenciatura, para professores sem graduação;

2ª Licenciatura, para professores licenciados que atuam fora de sua área de formação;

3ª Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura, que atuam nos cursos profissionalizantes de escolas públicas.

De acordo com dados disponibilizados no site da CAPES, no ano de 2015 51.008 professores estavam frequentando os cursos do PARFOR, cuja distribuição, por região, dos cursistas se mostra na tabela abaixo:

Gráfico 1 –distribuição, por região, dos cursistas do PARFOR 2015.



Fonte: CAPES, 2015.

Percebe-se que as regiões Norte e Nordeste foram as que mais investiram na formação de seus professores através do PARFOR. Este resultado acompanha a expansão da oferta da educação básica e a demanda por professores qualificados. No que diz respeito às regiões mencionadas, vale também salientar que, de acordo com o levantamento feito pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), organização social vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), entre os anos de 1996 a 2014 houve ampla expansão dos cursos de pós-graduação e, conseqüentemente, o aumento do número de mestres e doutores nas regiões Norte e Nordeste (MCTIC, 2016).

Estes resultados vêm corroborar com os objetivos e metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014). Através deste, dentre outras questões, são estabelecidas diretrizes para a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais da educação do país. Destacamos aqui, quatro temas e suas respectivas metas, duas relacionadas à educação superior e duas relacionadas à educação básica, mas que se inter cruzam, uma vez que buscam melhorias da qualidade da formação de professores e de seus formadores.

Quadro 1 – Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014/2024.

<b>Tema</b>	<b>Meta</b>
13. Qualidade da educação superior/ Titulação do corpo docente	e elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.
14. Qualidade da educação superior/ Titulação do corpo docente	e elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.
15. Formação dos profissionais da educação/professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam)	garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16. Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica/ Formação continuada na área de atuação	formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica

	<p>formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>
--	---

Fonte: PNE (2014-2024)

Tais iniciativas indicam a importância atribuída à formação tanto dos professores da educação básica, quanto de seus formadores, não apenas no que se refere aos conteúdos específicos de cada área do conhecimento, mas também, no que se relaciona aos conhecimentos didáticos e pedagógicos. Destacamos recomendações da CAPES, no que tange às Ciências Humanas:

Nas Ciências Humanas deve-se, também, atender às demandas de diversos atores sociais. A título de exemplo, deve-se mencionar o estímulo à instalação de cursos na área da cultura em uma perspectiva multidisciplinar. Nesse sentido, merecem destaque temas relativos à organização da cultura no Brasil e no mundo, tais como: políticas, planejamento, gestão, produção, pesquisa, crítica, difusão, transmissão, divulgação, preservação, circulação e consumo da cultura (PNPG – CAPES, 2010, p. 49).

Ao serem evidenciados tais temas como importantes para a formação de professores, por suas complexidades e maneiras interdisciplinares de serem trabalhados, fica patente que a explanação de seus conteúdos não é suficiente sendo requeridas habilidades didático-pedagógicas dos professores formadores.

Tendo como referência o quinto PNPG, podemos identificar as seguintes tendências da educação superior no período: consolidação da pós-graduação, sua expansão acelerada, ênfase na qualificação docente e no aumento de eficiência e produtividade e diversificação da oferta.

Mas, por outro lado, os programas mencionados (Prodocência; PIBID e PARFOR) indicam que as universidades construíram um paradoxo, pois edificam bases próprias ao exercício do magistério, criando e oferecendo cursos de licenciatura com o compromisso de formar docentes e, ao mesmo tempo desconsideram a existência desse saber quando se trata de seus próprios professores, conforme foi discutido no primeiro tópico deste capítulo.

O aprofundamento da reflexão sobre a necessária formação pedagógica de seus professores é parte do exercício permanente de se repensar as contribuições da universidades para com a constituição de uma sociedade, que seja mais justa e igualitária. Tarefa que está posta em nossas mãos (PIMENTA e ALMEIDA, 2011, p. 7).

A formação pedagógica para a docência universitária constitui uma atividade especializada que compreende conhecimentos específicos (ZABALZA, 2004). Para Tardif (2000), ensinar consiste na utilização de um conjunto de conhecimentos pedagógicos característicos à profissão docente nos diferentes níveis de ensino. Já Masetto reitera que “a docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor, como também profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão” (1998, p. 13).

Desenvolveu-se uma cultura, no âmbito do imaginário dos professores universitários, de que o processo de aprendizagem dos alunos não lhes compete diretamente. Essa postura levou à criação de “uma visão da aprendizagem como algo que depende do aluno e não do professor. Nós, professores, apenas ensinamos” (ZABALZA, 2004, p. 188). Ora, o ato de ensinar é um trabalho complexo, que envolve professores e alunos em situação singulares e imprevisíveis, portanto “é obrigatoriamente, entrar em relação com o outro (...)” (TARDIF, 2000, p. 222). O ensino, um dos campos profissionais da prática do professor universitário, é modificado pela ação e pela relação dos indivíduos nele envolvidos (professores e alunos) em contextos distintos e, de tal maneira, também traz modificações a estes mesmos indivíduos.

A compreensão do ensino universitário requer considerar o compromisso dos professores com a didática e a prática que desenvolvem, pois, nos dias atuais, o que se verifica no “processo de ensino é peculiar, na medida em que temos um mundo que demanda do docente algo mais complexo do que aquilo que ele estava habituado” (RIOS, 2008, p. 56). Uma busca constante pela construção do conhecimento e de crítica do mesmo.

As iniciativas das universidades brasileiras relacionadas a investimentos para oferecer programas de formação pedagógica aos docentes ainda é incipiente. Cunha resalta que:

ao mesmo tempo que, através de seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores (2000, p. 46).

A formação pedagógica dos professores universitários envolve uma gama de aprendizagens as quais, como compreende Canário (2008, p. 139), está relacionada a quatro questões fundamentais:

- A questão da identidade docente;
- O modo como os professores, em seu exercício profissional e do ponto de vista da formação, articulam as dimensões individual e organizacional do ofício docente;

- A necessidade de, por intermédio das políticas de formação de professores, conferir continuidade e coerência aos percursos formativos dos formadores, coincidentes com suas trajetórias profissionais;
- O modo como se articulam os tempos e espaços de formação, com os tempos e os espaços de trabalho.

Ao problematizar a questão da formação do docente universitário Zabalza (2004) enfatiza que as universidades precisariam trazer propostas de formação integrando programas e atividades pedagógicas que reflitam em suas escolhas didáticas e em suas práticas. Além disso, precisa considerar que a formação pedagógica está relacionada a cada setor do conhecimento, uma vez que ministrar aulas em um curso de Sociologia, não é o mesmo que ministrar em um curso de Engenharia. E como também salientam Pimenta e Almeida:

(...) uma política de desenvolvimento profissional docente precisa levar em conta as necessidades pessoais e coletivas dos professores e estar focada nos coletivos específicos como os constituídos por professores jovens ou que estejam em etapas mais adiantadas da carreira, coordenadores, chefes ou dirigentes (2011, p. 24).

Em vista disso, a última edição do PNPG (2011-2020) cujos principais objetivos são a definição de diretrizes, estratégias e metas para a consolidação da política de pós-graduação e pesquisa no Brasil, através da integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade, mostra grande preocupação para com a formação de professores da educação básica. A CAPES salienta o papel das pós-graduações na indicação de soluções para os problemas que permeiam a educação básica brasileira, buscando consolidar, portanto, o que já vinha sendo construído com a criação em 2007, no contexto da própria CAPES, da Diretoria de Educação Básica.

A CAPES, que cuida dos cursos de pós-graduação, recebeu novas atribuições com a criação das Diretorias de Educação Básica e tem condições de comandar os esforços para consecução dessa tarefa. A interação mais definitiva com a educação básica é uma maneira de reforçar a aproximação do SNPG com os interesses da sociedade (BRASIL, 2010, p.21).

Contudo, não podemos deixar de sublinhar que, também faz parte daquele documento, o estímulo à internacionalização, como: maior participação de pesquisadores brasileiros em eventos internacionais (congressos, simpósios, encontros, dentre outros), apoio à vinda de estudantes estrangeiros para as universidades do Brasil e vice-versa (doutorados sanduíche) e a realização total do doutorado fora do país (BRASIL, 2010). Além disso, reconhece o bom

andamento do processo de avaliação dos cursos de pós-graduação, embora sejam percebidas imperfeições. Em vista disso, a avaliação é observada como um processo que deve ser aprimorado constantemente, ajustando-se tanto às necessidades quanto às mudanças de cada área de conhecimento (BRASIL, 2010). A avaliação é feita considerando três eixos (BRASIL, 2010, p. 125):

- feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual;
- tem natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares;
- associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas

É importante lembrar que a CAPES não tem como responsabilidade apenas a avaliação (alicerçada pela conjunção de indicadores qualitativos e quantitativos). Ela também funciona como uma agência de fomento que distribui recursos para projetos de natureza diversa por ela aprovados. A avaliação de desempenho dos programas está relacionada à oferta de recursos aos programas de pós-graduação alocados em função de determinados critérios: 1) Proposta do programa; 2) Corpo docente; 3) Corpo discente, teses e dissertações; 4) Produção intelectual; 5) Inserção social; 6) Internacionalização ou Inserção Internacional. Sendo este último elemento de distinção dos programas de excelência.

O até agora exposto nos faz compreender a cultura universitária como um agregado de valores, ideias, representações e ambiente que envolve tanto a formação de indivíduos, quanto o seu desenvolvimento profissional. Ou seja, um espaço específico que abrange diversas áreas de conhecimento: “as universidades são cultura na medida em que fazem parte de um contexto social e cultural e encarnam suas aspirações, seus recursos, seus estilos de vida e de pensamento, suas contradições” (ZABALZA, 2004, p. 80). Contudo, mais do que selecionar o seu corpo docente, é preciso cuidar da formação de professores universitários para além do domínio do conteúdo específico enfatizando o aprimoramento didático para o fortalecimento e a constituição das identidades profissionais.

Nesse sentido, há algumas iniciativas que merecem ser destacadas, tais como o Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD) da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), que se compromete com a formação pedagógica do professor universitário e o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Faculdade de Educação da USP (Universidade de São Paulo) que visa ao aprimoramento da formação pedagógica dos pós-

graduandos para as atividades didáticas de graduação. O PAE destina-se exclusivamente aos alunos da pós-graduação (mestrado e doutorado) da USP e está dividido em duas modalidades: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência.

No entendimento de Bastos (2007), mais do que a organização desses programas ou da oferta de disciplinas voltadas à metodologia do ensino superior, é preciso que se instale uma cultura formadora que valorize os sentidos da formação. Como também salientam Viana e Machado (2016), a oferta dessas disciplinas não é suficiente para assegurar a qualidade da formação didático pedagógica nas pós-graduações.

Isto posto, ressaltamos que esse movimento em torno da formação do docente universitário está envolto na renovação permanente dos fundamentos epistemológicos do ofício de professor, que compõem a sua profissionalização, o que, no âmbito do mundo do trabalho, diferencia as profissões de outras ocupações com base na especificidade dos conhecimentos que a informam. Desses conhecimentos específicos são extraídos os elementos que permitem desenvolver o processo reflexivo e crítico sobre suas próprias práticas tanto como formadores, quanto como pesquisadores.

Para Pachane (2006), a busca pela formação integral dos professores universitários garantindo, ainda na pós-graduação, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa com a valorização da docência seria fundamental para concretizar, em longo prazo, mais qualidade para o ensino de graduação. O que vem a ser reforçado pela Resolução nº 2, de 2015 CNE/CP, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), ao estabelecer em seu Art. 3º, Parágrafo 5º, Inciso V como um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Na discussão sobre a formação de professores ofertada na licenciatura plena, se impõe considerar algumas questões, dentre as quais, a intensificação do processo de escolarização das sociedades, não apenas no que diz respeito à expansão das redes de ensino, mas também, na extensão do atendimento que abarca o ensino superior e a educação infantil e a redefinição da escola como propagadora do conhecimento sistematizado com perda da autoridade do professor. Tais aspectos constituem, certamente, elementos da crise que caracteriza a profissão docente (MAUÉS e SOUZA, 2016; VIANA e MACHADO, 2016).

Essa crise está relacionada a alguns fatores, dentre os quais, o baixo valor do diploma de professor, especialmente na educação básica, não apenas em relação a elementos simbólicos, como o prestígio, mas também, aos bens econômicos, como o salário e ao status social, além, como já mencionado anteriormente, da intensificação da sobrecarga de tarefas (APPLE, 1995). O baixo valor do diploma traduz uma contradição, pois, o aumento da expansão da oferta do ensino escolar é acompanhado pela dificuldade em formar professores para satisfazer a demanda. Assim, a formação docente constitui um dos maiores desafios da educação, visto que o desenvolvimento profissional não se encerra na formação inicial.

Não obstante a crise mencionada, os pareceres do CNE e as resoluções que os reiteram, no que se refere às licenciaturas, indicam avanços consideráveis para esta modalidade de formação (SOUZA, 2007; 2013). Dentre estes, salientamos, o reconhecimento de que a profissão docente vai além da vocação ou do dom; formação que dê substrato ao desempenho autônomo de sua tarefa, o que conduz a superar o ponto de vista da licenciatura como apêndice do bacharelado e admissão da importância da prática para a formação docente, ultrapassando a dissociação com a teoria que lhe dá fundamento. Respalhando o que foi exposto acima, na Resolução nº 2 de 2015 CNE/CP é considerado que:

a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade (BRASIL, 2015).

Entretanto, mudanças na organização interna dos cursos, decorrentes desse debate, certamente não conduzem a modificações das práticas cristalizadas que alicerçam concepções de universidades e as epistemologias de cada curso. Alterar a organização curricular buscando superar o já mencionado modelo 3+1, não vai garantir que a hierarquia estabelecida entre bacharelado e licenciatura desapareça das práticas cotidianas dos professores formadores (VIEIRA, 2007; SAVIANI, 2009). Ora, além de ser fundamental assegurar aos cursos de licenciatura um projeto pedagógico específico e o reconhecimento das especificidades da formação docente, também é necessário valer-se da ampliação da carga horária da prática de ensino e do estágio visando garantir ao futuro professor maior capacidade de fazer as devidas mediações do conhecimento acadêmico e enfrentar as situações concretas no dia a dia da sala de aula, dado que é quando se deparam pela primeira vez com a realidade escolar, que surgem os conflitos que serão enfrentados por estes futuros licenciados (TARDIF, 2000; SOARES e

CUNHA, 2010). Posto isto, a compreensão do desenvolvimento profissional requer observar o que permeia a profissão docente, pois as dificuldades em ser professor atualmente podem produzir frustrações e inseguranças.

Como já discutido anteriormente, a necessidade de garantir a relação indissociável entre teoria, apoiada em conhecimentos especializados e formalizados, e a prática, é antiga, condição esta necessária a qualquer profissão e mais, especificamente na formação de profissionais que são responsáveis pela formação de outros, visto que, por mais que esteja embasado em disciplinas científicas, o conhecimento profissional é essencialmente pragmático (TARDIF, 2000). Nesse contexto, não se pode levar apenas em consideração os conhecimentos específicos de cada campo, mas também os saberes que os professores adquirem em suas experiências (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2000). Para Nóvoa (1995) não há como produzir conhecimento pedagógico para além dos professores, pois, as dimensões pessoais e profissionais não podem ser ignoradas, uma vez que é desse saber experiencial que se conquista a profissionalização docente. Desse modo, é fundamental conhecer o professor, seus valores, seus projetos, suas crenças, atitudes, pois esses elementos têm influência na maneira como estes sujeitos organizam suas aulas, utiliza os instrumentos pedagógicos e se relaciona com seus alunos.

Segundo Tardif (2000), os professores se utilizam de várias teorias pessoais (implícitas e tácitas), técnicas e concepções de acordo com a necessidade de cada contexto, mantendo a relação com esses saberes conforme os objetivos que buscam atingir, por isso, eles não constroem um conjunto de conhecimentos consubstanciados em torno de uma disciplina, de uma concepção de ensino, de uma metodologia. Ou seja, é um saber que está relacionado à identidade do professor, sua experiência de vida, sua história profissional. Além disso, o desenvolvimento profissional não acontece sem desvios de rotas e conflitos que fazem parte da trajetória relacionada à docência.

Ao trazermos essas questões para o campo das Ciências Sociais/Sociologia, a pergunta que se faz pertinente é: qual o lugar dos cursos de licenciatura nesta área de conhecimento? Durante muitos anos a formação na licenciatura em Ciências Sociais não esteve como projeto prioritário no campo acadêmico desta área, o que veio a impedir o amadurecimento e a constituição de um campo de estudos voltado para o ensino da Sociologia e da Sociologia no ensino médio.

Esse contexto que levou a uma lacuna entre os cursos superiores de Ciências Sociais e as escolas e, no entanto, trouxe a mobilização em prol do ensino da Sociologia, é central para

a compreensão da pouca atenção dada às questões voltadas para o ensino superior e a formação de seus professores, além dos seus efeitos no que tange ao exercício de uma Sociologia Pública no ensino superior e com ela a renovação do campo sociológico da Educação e pela educação.

O conceito de Sociologia Pública se fundamenta na tentativa de aproximar a academia do cotidiano, de reconhecer o caráter contingente da produção científica. Tal perspectiva ganhou maior visibilidade através do sociólogo britânico Michel Burawoy, segundo ele, a Sociologia Pública se constitui na relação de diálogo entre sociólogos e públicos, dessa forma:

A multiplicidade de sociologias públicas reflete não apenas os diferentes públicos, mas também os diferentes compromissos de valor dos sociólogos. A sociologia pública não tem nenhuma valência normativa intrínseca, a não ser o compromisso com o diálogo em torno de questões levantadas na e pela sociologia (BURAWOY, 2006, p. 16).

Sendo assim, o objetivo da Sociologia Pública é desenvolver essa conversação e, por conseguinte, contribuir para o entendimento do papel dos profissionais da Sociologia.

Com efeito, ao haver essa renovação e, conseqüentemente, o desenvolvimento de pesquisas voltadas para o ensino de Sociologia nas licenciaturas e na educação básica e para a reinserção dessas discussões no campo acadêmico, o caminho de legitimação dessa área de estudos tende a extrapolar o discurso relacionado à legalidade da disciplina e, dessa forma, aprimorar o olhar do ensino superior para a realidade das licenciaturas fortalecendo assim o lugar da educação no campo acadêmico sociológico. Pois, como já assinalado, a educação no Brasil, foi durante algum tempo posta em lugar secundário entre os objetos de estudo das Ciências Sociais/Sociologia, sendo hoje, observada a divisão do trabalho entre sociólogos que se voltam para a análise do ensino superior e para os pesquisadores em educação que esmiúçam a educação básica (MARTINS; WEBER, 2010).

No âmbito dessas discussões, chamamos atenção para o fato de a Sociologia passar a integrar, em 2012, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) o que evidencia ainda mais a importância do estreitamento entre o campo acadêmico e o campo da educação básica, uma vez que promovem a seleção dos conteúdos a serem ensinados na disciplina que envolve desde a escolha e síntese de teorias e conceitos, até a mediação didática que contribua para uma perspectiva analítica da sociedade. Além disso, no tocante aos professores que vão atuar no ensino médio, a disciplina, legalmente, deveria ser lecionada prioritariamente por

licenciados em Ciências Sociais ou Sociologia, embora, ainda seja assumida por egressos de outras licenciaturas como: Geografia, História e Filosofia.

Percebemos que a Sociologia, no Brasil, foi se constituindo sempre à luz das mudanças e ideias que predominam na sociedade brasileira. Em princípio ela vem como impulsionadora da formação de uma intelectualidade necessária para o estabelecimento da República. Em outro momento, tem como critério “moldar” os indivíduos em conformidade com o social e assim, habilitá-los para o processo de modernização pelo qual o país estava atravessando. Noutra circunstância formar indivíduos reflexivos dotados de instrumentalidade que os permita reivindicar e participar plenamente do que é postulado hoje como cidadania, ou como estabelecido na LDB (1996) “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Este cenário traz instabilidade para o professor de Sociologia da educação básica e para suas instituições formativas e seus professores formadores, uma vez que, a LDB/1996 não se mostrou um porto-seguro para esse campo de formação/atuação. Se por um lado, a obrigatoriedade do ensino da disciplina em território nacional representou uma conquista, por outro, na busca por legitimidade escolar e social da disciplina, os desafios são muitos e variados (MORAES, 2010; SILVA, 2009; VELLOSO, 2012). Um dos principais está relacionado ao processo formativo dos professores dessa disciplina nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia (LEAL et al, 2012).

No que diz respeito ao desenho formativo dos cursos que habilitam professores, neste caso, professores de Sociologia, que marcou por um longo tempo a formação docente no Brasil já houve a modificação, uma vez que “a legislação vem definindo os cursos de licenciatura plena como o locus principal de formação docente” (HANDFAS, 2012, p. 26). Além disso, a reintrodução da Sociologia como disciplina obrigatória do ensino médio e a reestruturação e expansão das Universidades Federais, vem abrindo caminho para a criação de novos cursos de licenciaturas em Ciências Sociais (PERRUSO; PINTO, 2012). Salientamos ainda, outra possibilidade de formação: a modalidade de Educação à Distância (EAD), que vem se expandindo especialmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (LIMA, 2012), mesmo que, em relação às Ciências Sociais a oferta dessa modalidade seja recente, e incipiente (OLIVEIRA, BRUM, 2014). Dentre as instituições que oferecem o curso à distância com a denominação de licenciatura em Ciências Sociais temos: Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES); já as que nomeiam o curso como licenciatura em

Sociologia, destacamos: a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Em virtude disso, as licenciaturas começam a se posicionar como um problema relevante, do mesmo modo a questão da formação do professor situa-se como uma demanda urgente a ser discutida e (re) pensada. Assim, a expansão de novos cursos lança não apenas novos modelos de formação de professores, mas também, questões para os modelos já existentes.

Essas mudanças nos fazem pontuar mais uma vez a questão da relação entre a teoria e a prática, como destaca Takagi (2013, p. 217), “esse embate entre o teórico e o prático nas formações docentes é bastante recorrente, porém pouco se avança nessa questão em termos práticos”. A esse respeito Pavei (2008, p. 217) afirma que a licenciatura deve possibilitar o diálogo entre as questões teórico-metodológicas e a prática docente:

Contemplar uma maior oferta de disciplinas voltadas para a formação de professores, especialmente ao ensino e ao fazer (se) docente de sociologia, isto é, com a articulação entre os saberes das Ciências Sociais e da Educação, por meio de questões de formação teórica com um olhar mais sociológico do processo educativo e do trabalho docente e também mais pedagógico do ensino da Sociologia, sem prejuízo das questões relacionadas à uma formação prática com maior interação e integração dos professores em formação e com as realidades escolares. Por todo o exposto, é imprescindível uma real manutenção da unidade teórico-prática no processo de formação de professores.

Quanto aos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil, Gatti (2010, p. 1372), tendo como base uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCG), atenta para:

Um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

Deste modo, ao instituir a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica (Resolução CNE/CP nº 28/2001), o CNE, entre outras medidas, propôs a redistribuição da carga horária do estágio (ZAN, 2011), abrindo-se a possibilidade de ampliar o espaço da prática (do fazer docente) no processo de formação dos futuros professores. O que já era salientado por Freitas ao frisar a importância desse redirecionamento para a possibilidade de outro sentido ao estágio curricular:

tanto para o curso de licenciatura, quanto para os professores e estudantes. De um modo geral, o estágio curricular sempre foi tratado como a fase final dos cursos de licenciatura, no qual os futuros professores tomavam contato com a realidade em que pretendiam exercer a profissão (2007, p. 4).

O estágio curricular, assim, consiste em parte substancial e indispensável ao processo formativo dos licenciandos, pois se configura como espaço de diálogo e produção de conhecimento, ocasião em que teoria e prática se encontram, (PIMENTA; LIMA, 2006; PIMENTA; 2012). No estágio, o aluno, ao entrar em contato com o cotidiano da escola, começa a observar e desenvolver sua prática docente, atentando para os recursos didáticos que despertem maior interesse nos alunos e assim poder tornar os temas, conteúdos e teorias da disciplina mais atrativos.

Também é o estágio que possibilita a troca de experiências entre o formando e o professor regente, considerando, o fato de que nas escolas existe apenas um professor de Sociologia (tendo em vista a carga horária destinada à disciplina), o que também resulta no isolamento desse profissional, no que diz respeito às trocas de experiências quanto a disciplina. Ao estar em contato com o estagiário, este professor tem a possibilidade de compartilhar seus desafios, dificuldades e percepções a respeito da prática docente.

Isto posto, enfatizamos a importância do estágio curricular para a formação do licenciando, visto que, para muitos destes é o único momento que podem fazer a articulação entre a teoria e a prática (PIMENTA; LIMA, 2006; PIMENTA; 2012). Em vista disso, as IES que formam esses professores deveriam se esforçar para estreitar a distância entre o ensino superior e o ensino básico, possibilitando não apenas maior inserção do licenciando em seu futuro espaço de trabalho, como também, para ampliar o espaço de diálogo entre essas duas modalidades de ensino e assim, trazer o desenvolvimento de pesquisas, propostas didáticas, materiais didáticos, métodos e metodologias de ensino.

O PIBID, já citado neste capítulo, é um programa que vem sendo o modificador dessa relação, pois ele antecipa a inserção dos estudantes nas salas de aula, sendo as atividades didático-pedagógicas orientadas pelo docente universitário (formador e coordenador do Programa) e o professor da escola (ALMEIDA; ALVES, 2013). A proposta é criar uma relação mais horizontal entre os mundos acadêmico e escolar incorporando elementos importantes para a constituição da identidade profissional dos professores e futuros professores envolvidos.

Ao que parece, o fato das disciplinas pedagógicas ainda serem ministradas por professores do departamento de Educação é um dos obstáculos para a articulação entre ensino

e pesquisa, assim como para uma formação mais específica (própria) dos professores de Sociologia. Esta situação termina por levantar outra questão para as licenciaturas em Ciências Sociais, quais conteúdos e metodologias devem ser abordados nas disciplinas pedagógicas para que, ao serem adotados na educação básica possam ser adequados à realidade da escola e permitam aos alunos encontrarem o sentido da Sociologia enquanto disciplina.

Dessa forma, em meio a tantas mudanças e redirecionamentos tão significativos para o campo das Ciências Sociais/Sociologia, como não pensar no reflexo destas na construção da identidade profissional do professor formador que atua nessas licenciaturas? Como estes sujeitos estão construindo suas identidades ao longo de suas trajetórias acadêmica e profissional? Como estes desenvolvem seu trabalho e como eles concebem seu papel de formador?

## 4 Profissão Docente e Construção das Identidades Profissionais

A construção da identidade e do reconhecimento social das práticas empregadas no trabalho por determinado grupo se desenha no âmbito das relações sociais tecidas ao longo de processos de socialização que ensejam a construção de identidades pessoais, sociais e profissionais. Portanto, nesse capítulo, iremos trazer para a discussão alguns referenciais teóricos sobre identidade e identidade profissional docente, de maneira a tratar de seus elementos específicos, como também, de seus processos de construção.

### 4.1 APONTAMENTOS SOBRE O ESTUDO SOCIOLÓGICO DAS PROFISSÕES

O processo de divisão social do trabalho se desenvolve como modo de organização das diferenças existentes entre as esferas da vida social, estabelecendo assim uma pluralidade de relações sociais. Para Durkheim (1977), a divisão do trabalho não está relacionada apenas às atividades econômicas, visto que influencia o conjunto das atividades sociais e tem, sobretudo, função social. O autor via a divisão do trabalho como algo que permitiria reforçar a interdependência entre os elementos que compõem a sociedade, assim: “a divisão do trabalho (...) é e se torna cada vez mais, uma das bases fundamentais da ordem social” (DURKHEIM, p. 11, 1977). E, como para Durkheim, a solidariedade tem importante papel no desenvolvimento das sociedades, promove também a organização, coesão e o equilíbrio social.

Nesse decurso, surgem formas de conhecimento e de pensamento que se especializam adquirindo configurações técnicas e instrumentos de ação específicos e aceitos como legítimos para a realização de distintas atividades. Assim, as profissões adquiriram posições privilegiadas nas sociedades modernas em consequência de fatores como o desenvolvimento científico e tecnológico, a expansão do mercado e seus serviços e a valorização da educação.

Os grupos profissionais procuram obter o monopólio legítimo de uma área específica do saber e também da divisão social do trabalho. Para Weber (2009), trata-se de relações de dominação, visto que envolvem disputas, tanto pelos campos de atuação, como pelo reconhecimento da sociedade. Sendo assim, as profissões possuem mecanismos de socialização e controle que fundamentam a construção das identidades profissionais e que se distinguem de outras situações sociais particulares.

As profissões consistem em um objeto de estudo ainda pouco explorado pelas Ciências Sociais no Brasil, no entanto, nos Estados Unidos Inglaterra e na França, existem numerosos estudos sobre o tema. É no final do século XIX, a partir do intenso processo de industrialização e de urbanização que passa a surgir no mundo anglo-saxão a preocupação em se caracterizar *profissão* como um tipo de atividade desenvolvida pela apropriação de um conhecimento sistematizado. Na Sociologia, o estudo das profissões passa a ser abordado de forma sistemática a partir da metade do século XX, e dentro desse campo existem diversos autores e diversas teorias.

De forma geral, podemos identificar inicialmente, duas grandes vertentes que contribuíram para o desenvolvimento da abordagem sociológica das profissões: a funcionalista e a interacionista. A perspectiva funcionalista do estudo das profissões tem como característica a elaboração de esquemas classificatórios que as diferenciam das ocupações e demonstram o valor social das profissões. Para Diniz (2001), o ponto principal dessa tradição está relacionado à autonomia profissional. As questões relevantes estão relacionadas aos aspectos formais e organizacionais da institucionalização das profissões.

Já no interacionismo, a dimensão identitária da profissão é mais central e se consubstancia nas “relações dinâmicas que estabelecem entre si como sistemas autônomos e como grupos de atores sociais onde os processos subjetivos de interação social atingem uma importância fulcral” (Santos, 2011, p. 23). Nessa abordagem, além da relevância da diversidade, é considerado que as profissões não são agrupamentos homogêneos, mas sim diversificados, também são considerados os processos de conflito e negociação destes no interior das profissões (RODRIGUES, 2002).

a abordagem interacionista não incide sobre a análise dos privilégios profissionais, nem sobre as condições estruturais da sua existência; a ênfase é colocada no processo de transformação das ocupações, nas interações e nos conflitos, bem como nos meios e recursos mobilizados neste processo, chamando assim a atenção para o papel jogado pelas reivindicações e os discursos sobre o saber, na transformação de uma ocupação em profissão (RODRIGUES, 2002, p. 17).

Neste capítulo, trazemos um histórico sucinto do campo da Sociologia das Profissões, mas, para fins de responder aos nossos objetivos, serão enfatizadas as teorias de profissionalismo de Eliot Freidson e de jurisdição de Andrew Abbott. A primeira por tratar a diferenciação das profissões em diversas ocupações e variações de poder e prestígio, além de considerar o credenciamento, por meio de instituições de ensino superior, como característica marcante da profissão; e a segunda, por admitir o controle sobre uma área específica do saber,

como elemento fundamental para a constituição de um grupo profissional, além da construção de sua teoria sistêmica, pois centra atenção nas lutas jurisdicionais, como maneiras pelas quais as profissões fazem valer suas competências e terem acesso aos mercados protegidos. Também é abordada a teoria de Claude Dubar que analisa o conceito de identidade, mais precisamente, da construção da identidade profissional. Para ele, a identidade é o resultado de um processo das interações vividas pelos indivíduos, ao longo do seu processo de socialização. A escolha deste autor se justifica pelo fato de que, em sua análise, o mundo vivido no trabalho, a trajetória socioprofissional e a formação constituem três dimensões para o estudo sobre a construção das identidades profissionais.

Segundo Gonçalves (2007), o trabalho de Carr-Saunders e Wilson "*The Professions*", de 1933, é considerado obra fundadora do campo da Sociologia das Profissões. Nesse trabalho, os autores estabelecem os atributos característicos das profissões, ou seja, o conhecimento especializado. A definição de profissão para eles estava vinculada à constituição de uma formação específica, especialização de serviços e à criação de associações profissionais (CARR-SAUNDERS; WILSON, 1933).

Por sua vez, Parsons (1968) define as profissões conforme sua competência técnica embasada cientificamente e que admita um código de ética regulamentador da atividade profissional considerando, a partir desses preceitos determinantes, o tipo ideal de profissão. Apoiando-se nessa base técnica para a compreensão das profissões, Parsons assinala como determinante o crescimento das universidades, no desenvolvimento do sistema profissional. Ainda conforme esse autor, as profissões modernas têm como particularidade prestar serviço para a coletividade satisfazendo suas necessidades com qualidade e o retorno desse serviço não está assentado apenas no aporte financeiro, mas no reconhecimento da importância da função exercida. Diniz salienta que para Parsons "(...) o profissional é um especialista técnico em virtude do seu domínio tanto da tradição, quanto das habilidades necessárias à sua aplicação" (2001, p. 19). Isto é o que garante a posição monopolista de determinados grupos profissionais no mercado de trabalho.

Andrew Abbott (1988) através do desenvolvimento de sua teoria sistêmica considera que o eixo determinante das profissões é o grau de abstração do conhecimento por elas controlado, assinala, ainda, que as profissões são essenciais à vida social, dispendo de conhecimento necessário para o desenvolvimento da sociedade: "profissões são grupos ocupacionais exclusivos que aplicam algum conhecimento abstrato a casos particulares"

(ABBOTT, 1988, p. 8, tradução nossa<sup>1</sup>). No que se refere à profissionalização, o autor compreende as profissões de maneira sistêmica: cada parte funciona interdependentemente na disputa por jurisdição específica, cujos traços principais são o conflito e a competição.

De acordo com Abbott (1988), as profissões, nas sociedades atuais, aparecem como um evidente sistema de divisão do trabalho de especialistas ou peritos; essa abordagem sistêmica permite compreender que os processos de profissionalização são permeados de conflitos. Afirma o autor que as profissões têm suas atividades apoiadas na jurisdição. Mas qual seria o significado de jurisdição? Para Abbott é relação social, estabelecida pelo grupo no trabalho com o conhecimento específico. No dicionário Houaiss (2006), jurisdição se define como o “limite da competência, da autoridade (por exemplo: de uma instituição, corpo social)” e o “campo de atuação, área de trabalho, de domínio, de influência de alguém, de uma instituição”, o que possibilita a existência de limites para as profissões.

Abbott salienta que cada jurisdição, além de passar por algum tipo de controle (direto ou indireto), seus limites estão em permanente disputa. O autor procurou observar as formas como os grupos profissionais fazem o controle do conhecimento e das habilidades que lhe são inerentes, tal controle seria possível de duas maneiras: *através da técnica* - domínio das técnicas por parte do grupo e *pelo conhecimento abstrato (teórico)* - assentado nas teorias que vão gerar as práticas. São as características do conhecimento abstrato que fundamentam a inferência, ato profissional por excelência, e identificam da melhor forma as profissões; este conhecimento é o que vai diferenciar a profissão da ocupação.

As profissões não atuam individualmente na sociedade e em seus mercados de trabalho; estão em constante interação com outras profissões e ocupações e um conjunto de profissões forma um sistema de profissões (ABBOTT, 1988). Enquanto integrantes desse sistema abrangente estão condicionadas a mudanças que podem ser originadas por forças internas, sobretudo pelo aparecimento de novos saberes e competências científicas e técnicas, e por forças externas, que levam a alterações não apenas na sua legitimidade social, como também no seu poder profissional.

Dessa forma, o autor analisa as profissões como sistemas interdependentes e, com estrutura interna própria, que competem entre si pela preservação da exclusividade de seus espaços de atuação e pela disputa de novos espaços.

A condição principal para o desenvolvimento das profissões é a fixação de jurisdições e este é o motivo que explica o conflito contínuo interprofissional no sistema (mercado) tanto

---

<sup>1</sup> : *That professions are exclusive occupational groups applying somewhat abstract knowledge to particular cases.*

para a manutenção de suas jurisdições, quanto para a criação de outras. (ABBOTT, 1988). Entretanto, como já mencionado, esse sistema é interdependente e não estático fazendo com que as mudanças ocorridas em umas profissões afetem outras. Por jurisdição se compreende a relação que existe entre determinada profissão e o trabalho por ela desenvolvido (idem, 1988).

As jurisdições começam a existir devido às demandas da sociedade (mercado) e dos serviços que são garantidos por determinadas profissões. Estão assim relacionadas, com os direitos de exclusividade da prática profissional de um determinado grupo profissional. Para ABBOTT, podem ser criadas escolas, universidades, códigos de ética, entre outras esferas, mas ocupar uma jurisdição só é possível quando esta se encontra disponível ou luta por alcançá-la. Assim, para que seja mantida a força de uma jurisdição é necessário que esta esteja alicerçada em conhecimento teórico que legitime sua posição no mercado. A capacidade de abstração atrelada ao conhecimento é o principal meio que permite sobreviver no mercado e garantir a sobrevivência de uma profissão.

Estruturadas em uma competência técnica, cada profissão, para assegurar posição privilegiada na disputa com outras profissões concorrentes e dominar os mercados de atuação, procura aperfeiçoar e alcançar novas áreas do conhecimento formal ou modificar as que já são conhecidas e praticadas, mais exotéricas e abstratas. Por conseguinte, empenha-se em ter ao seu lado os clientes ou a opinião pública, do mesmo modo, adquirir junto ao Estado posição favorável para o exercício da sua profissão ante seus concorrentes ou angariar vantagens nas políticas de contrato junto às empresas ou nas organizações nas quais trabalham (ABBOTT, 1988).

Cada profissão volta-se para um conjunto de atividades relacionadas às suas jurisdições, estas atividades são frequentemente criadas, recriadas, extintas por ações externas que levam aos reajustes no interior dos sistemas de profissões. Isto posto, destacamos alguns elementos que alicerçam a teoria da jurisdição de Abbott (1988):

- **O trabalho profissional**, cujo conhecimento acadêmico é central para a legitimação do trabalho profissional. O conhecimento acadêmico por sua vez possui três peculiaridades: legitimação, pesquisa e instrução (formação de novos profissionais). Ao serem estabelecidos os pilares que sustentarão a profissão será necessário o próximo elemento;
- **Reivindicação pela jurisdição**, quando o grupo profissional pleiteia o reconhecimento da sociedade dada a sua importância de direitos exclusivos. A reivindicação pode se realizar em diferentes instâncias, como: - *a opinião pública*

(*formal*), a profissão vai requerer exclusividade para conduzir determinadas tarefas, impondo características definidas pela própria profissão, o que, conseqüentemente, exclui outros profissionais; - *o sistema legal (formal)*, no qual o conteúdo da reivindicação da jurisdição é mais específico e abrange o monopólio de determinadas atividades, formas de pagamento e controle de especificidades do trabalho; - *o mercado de trabalho (informal)*, aqui entra em discussão quais são as tarefas e como elas devem ser construídas, além de quem as vai controlar e supervisionar. Essa instância está mais vinculada às redes de relacionamento, nas quais, os pares, através de suas relações, determinam os critérios de escolha dos profissionais qualificados para desenvolver atividades específicas.

- **O sistema de profissões** tem como característica fundamental o controle. De acordo com o autor, o controle das profissões ocorre de duas maneiras: pelo controle cultural – é legitimado pelo conhecimento formal, surge no trabalho, a partir das tarefas que são realizadas; o controle social – manifesta-se através das reivindicações ativas postas na instância pública, legal e no local de trabalho.

Assim, através da jurisdição, Abbott possibilita o entendimento dos conflitos pelo monopólio das esferas de atuação profissional.

Na linguagem cotidiana, o termo profissão tem sido empregado para designar qualquer atividade remunerada que serve como meio de sustento. Para Eliot Freidson o problema da definição: “(...) surge com a tentativa de tratar a profissão como se fosse muito mais um conceito genérico que um conceito histórico, mutável, com um enraizamento específico numa nação industrial fortemente influenciada por instituições anglo-americanas” (FREIDSON, 1998, p 50).

É a partir da teoria do profissionalismo de Freidson que o paradigma do poder das profissões se consolida. Segundo este autor, a profissão é um tipo de ocupação que se diferencia das outras por sua competência e conhecimento especializado, ou seja, quando uma ocupação reivindica ou atinge um status profissional. Nesse contexto, o processo de profissionalização, segundo ele, se dá a partir do momento em que uma ocupação consegue obter o direito mais ou menos exclusivo de realizar determinado trabalho, ter controle sobre seu processo de formação e seu acesso, além de regular e avaliar a maneira como o trabalho se realiza.

Assim, os elementos que vão contribuir para a garantia do poder profissional são: o saber (*expertise*), o credencialismo e a autonomia. O conhecimento especializado, para ele, se constitui como conhecimento formal/abstrato e as habilidades profissionais. A autoridade do conhecimento (*expertise*) é decisiva para o profissionalismo.

Freidson caracteriza a *expertise* pela realização de tarefas a partir de conhecimentos e habilidades de especialistas, ou seja, tarefas que:

(...) exigem ou um extenso treinamento, ou uma experiência ou ambos e, neste caso, os realizadores são verdadeiros especialistas com competência e conhecimento – isto é, com *expertise* – que é distintamente deles e não faz parte da competência normal dos adultos em geral (FREIDSON, 1998, p. 200).

Esse conhecimento é adquirido através de uma formação especializada, que é fornecida pelo ensino superior, e ter o monopólio desse conhecimento é condição para se ter acesso ao mercado de trabalho.

O credencialismo está relacionado à posse de diplomas, licenças ou credenciais emitidas por instituições como escolas, faculdades, universidades, associações e pelo próprio Estado. Esta “autorização” vai permitir a institucionalização do conhecimento e os recursos necessários para atender aos interesses que fazem parte da relação profissional/cliente. Através do credencialismo os profissionais ou especialistas adquirem “proteção” para executarem suas atividades na divisão do trabalho, isso viabiliza obter recompensas econômicas, políticas, sociais e ou simbólicas.

Já a autonomia ou o poder sobre o próprio trabalho tem como característica a independência do profissional na realização de sua atividade, assim, o indivíduo fica livre para escolher como agir independente do ambiente onde está atuando:

a autonomia profissional é a antítese do proletariado: os próprios trabalhadores determinam que trabalho fazem e como o fazem. A autonomia profissional permite que os trabalhadores enfatizem o arbítrio em seu trabalho, afirmem o seu próprio julgamento e responsabilidade como árbitros de suas atividades (Freidson, 1998, p. 208).

Para Freidson, a base do poder das profissões e dos privilégios garantidos pelas universidades, associações profissionais e Estado são proporcionados por estas três dimensões e também pelo controle rigoroso da formação e do exercício profissional.

Percebemos assim, a importância também dada por este autor à educação superior, na medida em que é nela onde se encontram algumas dimensões características de uma profissão,

tais como atuação voltada para fins, avaliação, organização autônoma da intervenção profissional, além disso, o compromisso para com a profissão e seus pares, este construído na vivência do ambiente acadêmico (Freidson, 1998).

Em sua análise sobre profissões, Magali Safarti-Larson considera que o processo de profissionalização está atrelado ao conhecimento abstrato passível da aplicação prática que a profissão controla, como também ao mercado, este determinado pelo desenvolvimento da sociedade, da economia e da ideologia dominante.

A profissionalização seria um processo de fechamento social, onde os grupos tentam maximizar seus recursos e resultados, colocando um limite de acesso, ou seja, o acesso é permitido a um pequeno grupo de indivíduos, “um processo duplo de controle de mercado e de mobilidade social coletiva” (BONELLI, 1998, p. 61). A profissionalização, então, se configura como estratégia para a conquista de poder e prestígio, defendendo o monopólio legal de atuação no mercado profissional, e proporcionando o status social da profissão. Essas ações se explicam pelo interesse coletivo de serviço e culminam na exclusão e oposição a outros grupos.

Diferentemente de Freidson, que evidencia os mecanismos de aquisição de autonomia e de poder, Larson realça que as consequências de determinações de proteções ou monopólios de mercado se dão a partir dos mecanismos de exclusão e diferenciação social. O controle do acesso à profissão e a proteção do mercado é que estabelecem a delimitação do mercado de trabalho, por parte dos grupos profissionais e o fechamento do mercado desses serviços profissionais. O processo de profissionalização está ligado à estratégia ou projeto profissional, concebido enquanto processo histórico, por meio do qual um grupo profissional adquire o monopólio sobre uma porção específica do mercado de trabalho, ganhando reconhecimento social e proteção do Estado. Esse processo reside no controle exercido pelo grupo de profissionais sobre um conjunto de conhecimentos passíveis de aplicação prática.

Em busca da credibilidade social e da autonomia, os integrantes de um grupo profissional são levados a se organizar e tomar posse de espaços no interior das estruturas sociais, em resposta a demandas e oportunidades disponíveis na sociedade; dessa forma buscam o aperfeiçoamento de suas atividades fundamentadas no controle do ingresso de novos membros e na regulamentação das atividades, promovendo o controle do mercado a legitimação e a estruturação da profissão. A manutenção e aquisição desse monopólio são possibilitadas, segundo Larson (1979), pela natureza do serviço oferecido e pelas especificidades do mercado de trabalho.

Nesse contexto de disputas por espaços de atuação, as profissões necessitam criar seu mercado, como também, comprovar a necessidade de sua existência, desenvolvendo estratégias para conquistar seu reconhecimento, tendo o elemento cognitivo como força legitimadora. Sendo assim, a credibilidade dos grupos profissionais está alicerçada no conhecimento específico sustentado pela ciência.

Neste trabalho o foco está na profissão do professor do ensino superior, área não analisada pelos autores até aqui mencionados, pois concentraram suas pesquisas no campo da Medicina, do Direito e das Engenharias. Entretanto, procuramos adaptar suas considerações para analisar a profissão do professor formador das licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia buscando, de certa forma, congrega a Sociologia das Profissões com a Sociologia da Educação. Deste modo, incorporamos as perspectivas de autores que focam suas análises sobre profissão, profissionalismo e profissionalidade no campo da profissão docente.

Sendo uma atividade profissional que se dá num espaço social e historicamente construído, a docência vai se configurando a partir de como os professores se apropriam das formas de estar e agir na profissão, simultaneamente, em que estão interagindo nesse ambiente, modificando e reestruturando o espaço de trabalho em sua atividade cotidiana (GATTI, BARRETO, 2009). Trata-se de uma atividade que visa a contribuir para com a compreensão e interpretação dos sujeitos frente à realidade social, através do conhecimento socialmente produzido.

A docência no ensino superior é um segmento cujas referências profissionais são complexas. Em virtude da complexidade e da multiplicidade de tarefas a que são chamados a cumprir nas instituições de ensino, cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar (GATTI, BARRETO, 2009).

As transformações nos sistemas de ensino, advindas das mudanças do contexto social político e econômico também afetam o mercado de trabalho e, conseqüentemente, o perfil dos professores. O professor das instituições de ensino superior, além da inserção de novas funções ao contexto do seu trabalho se defronta com as exigências provenientes das atividades de ensino, pesquisa e extensão, algumas vezes marcados pela insegurança, isolamento profissional e sobrecarga de atividades.

Essas situações nos permitem compreender que não existe um modelo de formação *a priori*, mas modelos distintos que se distinguem a partir da concepção de educação que vai

fundamentar as demandas de formação. Deste modo, as demandas de formação de professores se relacionam às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais.

Neste trabalho, o professor do ensino superior, que atua na licenciatura, se caracteriza como professor formador, ou seja, o que forma novos professores. Conforme Mizukami, os formadores são:

(...) todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais que acolhem os futuros professores (2005, p. 69).

O conceito de formador é compreendido por Jacky Beillerot (1996), como recente no contexto do trabalho docente. Ele enfatiza que tanto o termo “formador” como o termo “formação” são recentes, ao menos na França, e emergem a partir da expansão da educação de adultos no início da década 1970, quando foi decretada uma área referente à formação profissional permanente. Neste Documento foram utilizadas as terminologias “formação” e “formador”, o que resultou no uso desta última para designar toda pessoa que trabalha com o ensino nas instituições superiores de educação.

Beillerot (1996) apresenta duas categorias de formadores:

>o *formador de base* - o que forma o docente, aquele que forma novos professores (professores que lecionam nas licenciaturas, na Pedagogia, no Normal Superior);

>o *formador de formadores* - aquele que “é antes de tudo um profissional da formação que intervém para formar novos formadores ou para aperfeiçoar, atualizar etc., o formador em exercício” (BEILLEROT, 1996, p. 2). Ou seja, formam os responsáveis pela formação dos futuros docentes (as pós-graduações). Hobold e Menslin enfatizam:

Nesse sentido, o papel do professor formador nos cursos de formação inicial deve se pautar no estímulo aos futuros professores para a continuidade dos estudos, análises do cotidiano escolar, responsabilidade na educação das crianças, jovens e/ou adultos, assim como, na reivindicação de melhores condições de trabalho. O respeito pela profissão de professor e pelo compromisso com o crescimento social e, conseqüentemente cultural do país, deve ser frisado e elaborado no curso de formação inicial (2012, p. 789).

A formação do formador, portanto, se caracteriza como um processo contínuo que envolve a autoformação (compreendendo as dimensões individuais, coletivas e

organizacionais) que se estabelecem em contextos e momentos distintos constituídos por outros formadores.

Considerando essas dimensões individuais e coletivas da aprendizagem, se faz necessário o fortalecimento do grupo profissional de professores, a partir do engajamento dos mesmos em atividades intelectuais e sociais, com a finalidade de buscar novas formas de pensar e raciocinar coletivamente (GROSSMAN; WINEBURG, 2000). Entretanto, devido às diversas atividades nas quais os professores estão envolvidos, são poucas as oportunidades de interação com seus pares, limitando-se contatos esporádicos em reuniões administrativas não havendo, assim, o tempo necessário para as trocas a respeito das situações de ensino e aprendizagem (GROSSMAN; WINEBURG, 2000).

Entretanto, vale destacar que a formação desses profissionais abrange: a participação na discussão e organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso; conhecimento do conteúdo específico; conhecimento do conteúdo didático; conhecimento dos contextos formativos escolares (funcionamento das escolas e suas dinâmicas e a organização do trabalho escolar); conhecimento contextualizado historicamente e fundamentado nas políticas públicas educacionais e nas teorias que as embasam (que no Brasil seria tarefa das licenciaturas).

Dessa forma, os cursos de licenciatura significam espaços privilegiados para a problematização, aprendizagem e produção de conhecimentos para o desenvolvimento da prática pedagógica e constituição da identidade profissional. No caso do Brasil, é preciso também considerar que esse formador é um profissional múltiplo, pois está envolvido com os processos de ensino, pesquisa, extensão e avaliação. E ainda precisa fazer orientações acadêmicas (relatórios de pesquisa, monografias, dissertações, teses), participar de bancas, de eventos científicos, assumir cargos de coordenação/chefia, como também, publicar seus trabalhos através de artigos, livros, dentre outros.

O professor formador, ao realizar sua atividade docente, tem responsabilidade na formação dos futuros professores, ou seja, no trabalho que esse professor irá exercer. Essa responsabilidade está estreitamente relacionada com a constituição da profissionalidade, pois os licenciandos se respaldam nas posturas de seus formadores, sejam elas positivas ou não, para o exercício da sua profissão. Aliás, por formar outros professores, é necessário que o formador seja sempre um aprendiz da sua profissão:

(...) o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente. Este conceito de formador apela à dimensão profissional, mas também à pessoal, numa perspectiva

de aprendiz que forma e de formador que aprende, que é essência do conceito de *life long learning* (FORMOSINHO, 2002, p. 10).

Tematizar a construção das identidades profissionais dos formadores se torna relevante tendo em vista o aumento tanto do número de cursos de licenciatura e de cursos de formação continuada no Brasil, além do crescimento dos estudos a respeito da profissão docente no campo acadêmico e nos centros de pesquisa (HOBOLT; MENSLIN, 2012). Atrelada a essas questões está a corresponsabilidade social das instituições de ensino superior para com a formação docente (HOBOLT; MENSLIN, 2012).

As experiências docentes permitem ao professor formador um processo de autoformação crítica, uma vez que, através da epistemologia da prática, estes constroem um conhecimento mais amplo acerca das relações de trabalho, das reais condições onde esse trabalho se realiza. Entretanto, como já discutido anteriormente, os contextos formativos de professores, sofrem transformações segundo as mudanças educacionais e no trabalho, o que conduz a Universidade a funcionar pela lógica da competição e, enquanto instituição formadora mantém-se, muitas vezes, distante de sua função social.

Ao passar pelas experiências formativas, este professor também passa por mudanças, principalmente às relativas à organização teórica de seus conhecimentos, fruto da sua reflexão sobre sua prática.

Estudos voltados para a compreensão da atuação do professor do ensino superior (ALVES; ANDRÉ, 2013; ROLDÃO, 2005; TARDIF, 2000; RAYMOND; TARDIF, 2000; MAUÉS e SOUZA, 2016; VIANA e MACHADO, 2016), apontam suas especificidades relacionadas ao comprometimento com a efetiva aprendizagem do estudante e a valorização do trabalho docente o que recai no desenvolvimento da profissionalidade. Para Veiga (2013), a docência na educação superior está atrelada:

à inovação quando realiza a ruptura com a forma transmissiva de ensinar. A docência, como atividade especializada, é profissão, é produzida pelas ações dos atores sociais no caso, os docentes. A docência, como profissão e como ação especializada, procura: reconfigurar saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento crítico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática (2013, p. 332).

Discorrer sobre o trabalho docente do professor que atua no ensino superior na área das Ciências Sociais/Sociologia nos conduz à discussão dos saberes, habilidades e disposições necessárias para exercer o papel de professor, no caso, de professor formador (TARDIF, 2005; ROLDÃO, 2005). Os saberes estão associados ao trabalho, e são construídos apoiados

nas categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores ao estabelecerem saberes dos quais se utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana.

Em seus estudos, Contreras (2002), considera que a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em razão do que se propõe o trabalho educativo, “(...) Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (2002, p. 74). Logo, o autor elenca três dimensões da profissionalidade docente: *Obrigação moral*, compromisso de caráter ético; *compromisso com a comunidade*, compreende a relação entre os professores, o ensino e a comunidade levando em conta o aspecto político e social existente e a *competência profissional*, relaciona-se às características das competências mais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (CONTRERAS, 2002, p. 83).

O saber do professor está “ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2005, p.15). Essas ponderações deixam claro que os estudos que abordam a profissão docente devem considerar esses múltiplos aspectos. Tardif (2005), assim como Pimenta (2002), admitem o caráter polissêmico e social que configura o saber do professor, consideram que a prática docente é o componente essencial que acarreta integração de diferentes saberes e que possibilita relações diferenciadas e personalizadas com os mesmos. Não se trata apenas de optar pela profissão, mas também, pelos saberes necessários ao saber-fazer enquanto educador.

(...) um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2005, p. 23).

Teixeira (2008) não apenas considera a importância do saber, mas também do saber-fazer, pois, para este autor, é na prática que a competência é constituída. De outro modo, para o desenvolvimento de sua competência, o professor, precisa ir além e contextualizá-la.

A prática docente, assim como a formação, figura como elemento central na profissão de professor, além de que a própria docência também se apresenta como referência para o ensino, posto que o professor é sujeito de sua própria prática, na qual está inserida sua

história, seus valores, seu dia a dia resultando na sua identidade. Como ressaltam Pimenta e Anastasiou:

Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando (2005, p. 71).

Quando se concebe o ensino como prática reflexiva, ressaltando a valorização dos processos de produção de saber a partir da prática, a pesquisa se revela como instrumento de formação docente, no qual, esse mesmo ensino é apreendido e tomado como ponto referência. Essas são características que irão estruturar a construção da identidade do profissional na Educação Superior.

Para Roldão (2005), é o ensino que caracteriza o ofício de professor, ou seja, o formar. Para tanto: “requer um vasto conjunto de saberes científicos, no campo da educação, e está longe de ser espontâneo ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar” (p.117). Segundo a autora, se faz necessário a resignificação do sentido de ensinar construído ao longo do tempo, o que levará à construção da profissionalidade “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividade, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2005, p.108).

O conceito de profissionalidade traz novo entendimento para a docência, compreendendo-a em sua complexidade. A profissionalidade é constituída por um conjunto de saberes que caracterizam a especificidade da atividade profissional, diz respeito a uma construção individual e coletiva, que se concretiza no ambiente de trabalho e encontra na *práxis* docente e também nas relações dos professores com seus distintos interlocutores a afirmação ou a negação da profissão (ROLDÃO, 2005; TARDIF, 2005; RAYMOND; TARDIF, 2000).

Fundamentadas nessas observações, entendemos que a profissionalidade docente está diretamente associada ao processo de profissionalização, uma vez que se relaciona ao reconhecimento social da profissão na perspectiva da divisão do trabalho social. Para tanto, vai exigir a conquista da autonomia profissional e, conseqüentemente, do reconhecimento e valorização social da profissão. Constitui-se em uma integração dos modos de pensar e agir e

requer um saber composto pela vinculação de conhecimentos e técnicas de trabalho com os valores individuais e coletivos, intenções, comprometimento e participação no contexto institucional. Roldão (2005, p. 110), enfatiza ser a profissionalidade constituída por quatro fatores: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão e autonomia sobre o trabalho desenvolvido; a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber que o legitima.

Esses aspectos evidenciados por Roldão ajudam a analisar a relação dos professores com as instituições de ensino superior para a construção dos saberes docentes com base na compreensão das relações estabelecidas no contexto do trabalho para a produção dos saberes e, por conseguinte, para a constituição da profissionalidade docente. Para Tardif (2005), esses saberes estão relacionados aos conhecimentos pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais.

No que concerne às IES, Pimenta e Anastasiou (2005) evidenciam que, no Brasil, no que correspondem às necessidades de adequação das universidades às novas demandas educativas algumas iniciativas específicas, voltadas para o desenvolvimento profissional de seus professores vem sendo elaboradas, “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, 2005, p. 258). Ora, com esse tipo de iniciativa, garante-se o processo de se constituir continuamente como professor, compreendendo o coletivo (pares e alunos) como essenciais à reflexão docente, pois, como já mencionado, o processo de construção da profissionalidade se dá pelos significados que o professor tem da sua profissão e da atividade docente no seu dia a dia.

Conforme Tardif (2005), a função social do ensino está diretamente relacionada ao saber específico, o que se coaduna com a perspectiva de Roldão. No que se refere ao professor do ensino superior, quanto aos saberes específicos, estes estão relacionados ao poder sobre a ação por eles desenvolvida e demandam da mediação entre o domínio dos conteúdos e o fazer esse conteúdo ser apreendido.

Para que esses saberes sejam postos em prática é fundamental que os professores conquistem e tenham domínio do poder de decisão quanto à forma como seus trabalhos são conduzidos. A característica intelectual da atividade que desempenham impõe e, conseqüentemente, exige determinada autonomia sobre o trabalho e as maneiras de realizá-lo.

Soma-se ainda o sentimento de pertença a um grupo profissional que vem a favorecer a socialização da profissão, de modo a compartilhar, construir e reconstruir conhecimentos profissionais específicos à sua profissão e fortalecer a categoria profissional.

Assentados nesse entendimento, compreendemos que os saberes estão em formação no âmbito de um contexto histórico, político, econômico, social e cultural. Consideramos que os saberes dos professores estão relacionados às condições concretas de trabalho, levando em conta os condicionantes subjetivos e objetivos com os quais serão constituídas suas profissões visando à valorização profissional.

No caso deste estudo, o contexto das relações de trabalho dos professores são as instituições de ensino superior. Essas relações delineiam o campo de tensão no qual a *práxis* dos professores vai lhes possibilitar a constituição da profissão docente, em sua singularidade e sua coletividade. Afirmamos isso, convencidas de que as instituições de ensino superior, em especial as universidades, diante das transformações que vem ocorrendo no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nas formações, não se orientam inteiramente pela lógica produtivista, sendo a autonomia assegurada mediante a produção do conhecimento.

Os projetos acadêmicos das IES, então, não estariam reduzidos ao mero cumprimento de exigências legais, mas considerariam e se fundamentariam também na reflexão da trajetória do trabalho que vem sendo desenvolvido, de modo a promover a formação de professores de forma sólida e crítica, em cursos com identidade própria que busquem enfrentar as fragilidades historicamente perpetuadas.

Os professores vivem um contexto de trabalho que depende de seu empenho individual na busca por sua constante formação. Além disso, as novas exigências impostas aos professores, tal como demonstrado no capítulo anterior, têm resultado em uma diversidade de tarefas e intensificação do trabalho.

O conceito de profissão pode ser concebido, dessa forma, como um conjunto de características de uma profissão que congrega especificidades de conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, o suporte para a profissionalização, requer a conquista de um espaço autônomo, singular a uma dada profissão, cujo valor é reconhecido socialmente (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Conforme Dubar (2009) é no contexto de formação e trabalho que a profissão é constituída, a experiência profissional é criada e recriada e o indivíduo se renova como pessoa e como profissional. A partir desse entendimento é inegável a importância do trabalho na construção das identidades profissionais.

## 4.2 CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE IDENTIDADE E DE IDENTIDADE PROFISSIONAL

Além dos processos sociais anteriormente mencionados, há que se considerar que o exercício de uma profissão está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da identidade, conceito que não possui definição fixa, pois este varia de autor para autor, de acordo com seus distintos pontos de vista e pesquisa.

No campo da Sociologia, diferentes abordagens sobre identidade vêm sendo desenvolvidas; trata-se de um conceito que envolve as dimensões individual e coletiva. Está envolvido em sua constituição o resultado de interações entre os indivíduos e seu meio.

Em seus estudos sobre identidade cultural na pós-modernidade, Stuart Hall (2004, p. 8) revela a dificuldade em se definir o conceito de identidade “o próprio conceito com o qual estamos lidando – identidade – é muito complexo, pouco desenvolvido e mal compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente testado”. Este autor, analisando a construção das identidades, mostra que elas são formadas através da comparação com outras identidades, ou associadas às diferenças, sua construção se dá a partir de polos opostos, estes são tidos como oposições binárias essenciais para a produção do significado (idem, 2004).

Essas oposições são indispensáveis para a compreensão do processo de construção cultural das identidades. Assim:

(...) a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2004, p. 39).

Para Dubar (2005), George Mead foi o primeiro autor a descrever de maneira argumentada e coerente, a socialização como construção de uma identidade. Segundo Mead (1972), o *self* (eu) é uma estrutura social que procede da experiência social e que, quando formado, pode gerar experiências sociais para ele mesmo; o indivíduo constrói conceitos sobre si mesmo, a partir da sua percepção sobre como os outros significativos o veem. A construção da identidade pessoal é, assim, explicada como um *locus* de influência psicológica e sociocultural que absorve e organiza as diferentes mensagens transmitidas pelos diversos contextos.

A identidade, atualmente, é concebida como se desenvolvendo pelas sucessivas identificações que os sujeitos realizam ao longo de sua existência. Dessa forma, o conceito de

identidade agrega em si as singularidades dos sujeitos e as particularidades dos grupos e da sociedade nos quais estão inseridos. A identidade se constitui enquanto processo de reconhecimento, confirmação ou valorização dos outros nas configurações que assumimos, ou seja, aos sentimentos de pertença ou de referência, “A identidade humana não é dada, no ato do nascimento. Constrói-se na infância e deve re-construir-se sempre ao longo da vida” (DUBAR, 2009, p. 13).

É um processo de construção ampliado que se realiza no âmbito da família e da escola, mas, sobretudo, pelo próprio indivíduo que reinterpreta e negocia ambivalências de sentido em sentimentos de referência e pertença. “A identidade não é o que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado de uma ‘identificação’ contingente” (DUBAR, 2009, p. 13). A identidade é um processo que combina características internas dos indivíduos e as interações por eles vividas ao longo de suas socializações, sendo assim, a identidade é uma construção social. O autor enfatiza que no âmbito das interações “Cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma” (2005, p. 137). Em qualquer dos casos a identificação dispõe de *categorias* “(designações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais, até mesmo idiosincrasias diversas...)” (idem, p. 137), denominadas:

- *atos de atribuição*, os que definem “que tipo de homem (ou mulher) você é”, isto é, identidade para o outro (ibidem, p. 137). Sua análise se dá no interior dos sistemas de ação;

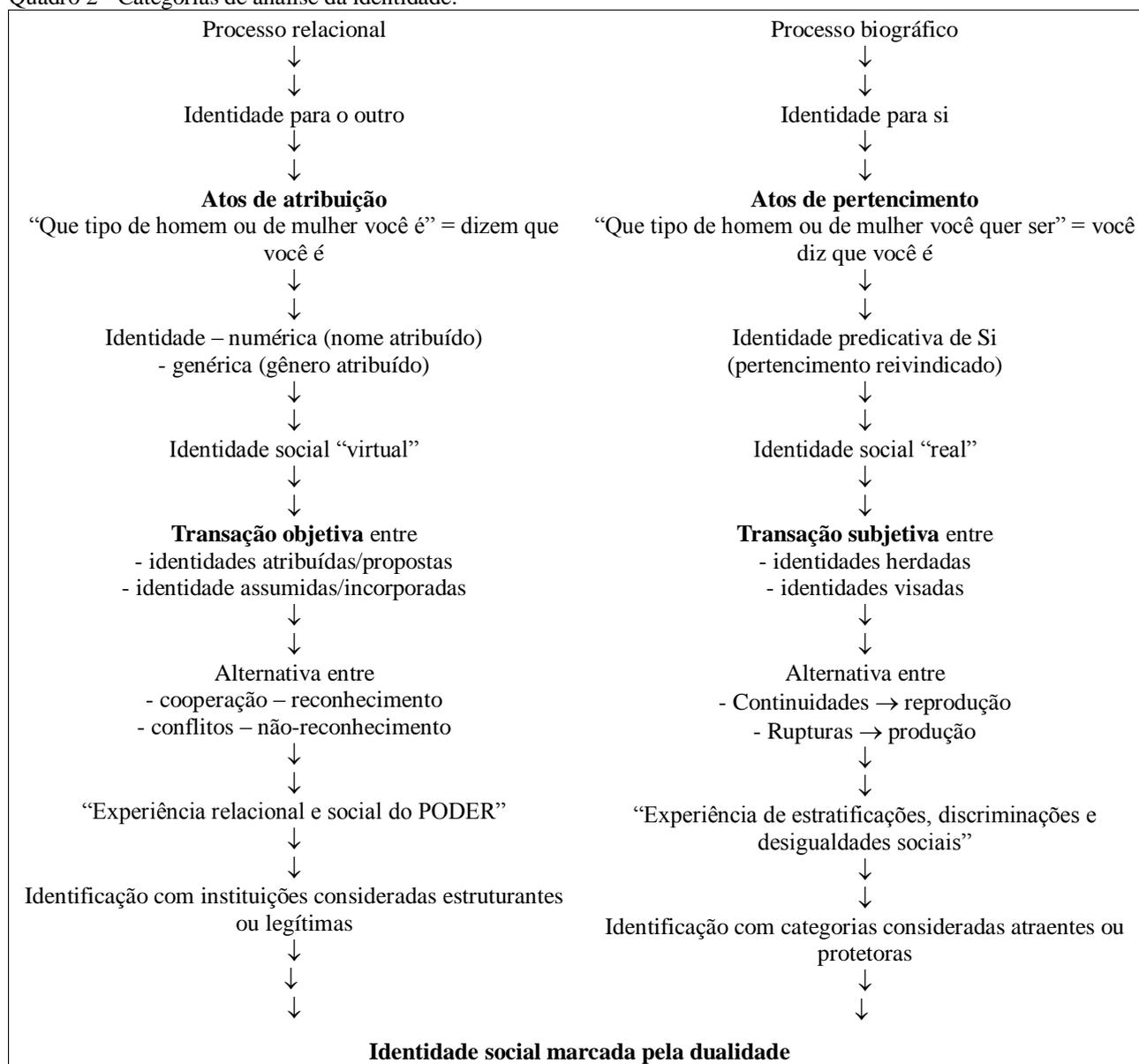
- *atos de pertencimento*, os que expressam “que tipo de homem (ou mulher) você quer ser, isto é, a identidade para si (ibidem, p. 137). Trata-se da incorporação da identidade pelos indivíduos.

São processos que, não necessariamente, se ajustam e quando diferem há o “desacordo” entre a identidade para o outro (virtual) e a identidade para si (real). Dubar enfatiza que dessa relação derivam as “estratégias identitárias”, que visam a reduzir o hiato entre as duas identidades, assim:

Elas podem assumir duas formas: ou a de transações “externas” entre o indivíduo e os outros significativos, visando a tentar acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transação denominada “objetiva”), ou a de transações “internas” ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas), com vistas a tentar assimilar a identidade-para-o-outro à identidade-para-si (transação denominada “subjativa”) (DUBAR, 2005, p. 140).

Ao desenvolver essa abordagem sociológica, Dubar mostra que a articulação entre as duas transações é a essência do processo de construção das identidades sociais. Diante disso, a construção das identidades ocorre na articulação entre os sistemas de ação “que propõem identidades virtuais, e as ‘trajetórias vividas’, no interior das quais se forjam as identidades ‘reais’ às quais os indivíduos aderem” (DUBAR, 2005, p. 141). Trata-se, desse modo, de uma abordagem que presume relativa autonomia e uma articulação indispensável entre as duas transações. Portanto, as configurações identitárias estabelecem formas parcialmente estáveis, embora sempre evolutivas, de ajuste entre os resultados das múltiplas articulações dessas duas transações (DUBAR, 2005), cujo escopo é resumido no quadro a seguir:

Quadro 2 - Categorias de análise da identidade.



Fonte: Dubar, 2005 p. 142.

A questão principal, no que concerne à construção das identidades, é justamente a articulação desses dois processos complexos e autônomos, “a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto não podemos prescindir de outros para forjar nossa própria identidade” (DUBAR, 2005, p. 143).

A singularidade e o pertencimento comum são inerentes à condição humana. Sendo assim, para Dubar, a identidade “é o resultado de uma dupla operação: diferenciação e generalização” (DUBAR, 2009, p. 13), a primeira constitui a diferença, o que é singular de algo ou de alguém; a segunda visa a definir o ponto em comum a um conjunto de elementos distintos uns dos outros. Essas “operações” encontram-se no princípio do paradoxo da identidade: “o que há de único é o que é partilhado” (Idem).

Dentre os sociólogos que se dedicaram aos estudos sobre identidade, relacionando-a com trabalho e formação profissional, temos Renaud Sainsaulieu, que argumenta “a identidade não poderia ser apreendida ignorando os quadros sociais em que se inscreve. A identidade não poderia ser separada da socialização” (KAUFMANN, 2004, p. 42). Esse entendimento sobre construção identitária de Sainsaulieu é aprimorado por Dubar ao explicar ser a identidade produto de sucessivas socializações, ou seja, a ideia de identidade está relacionada à de “forma identitária” que são formas sociais de identificação dos indivíduos em relação com os outros na duração de uma vida; dentre estas formas sociais estão as relações de trabalho. As formas identitárias são constituídas, segundo o autor, pela forma comunitária: “cada indivíduo tem um pertencimento considerado principal como membro de sua comunidade” e pelas formas societárias: “supõem a existência de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros” (DUBAR, 2009, p. 15).

Como já percorrido, na construção das identidades articulados aos processos de formação identitária são consideradas: a identidade para si (o que o indivíduo pensa ser, quer ser, ou diz de si mesmo) - “trata-se das formas de temporalidade – eixo biográfico” que é formada por meio das trajetórias de cada indivíduo e pelas experiências de vida que lhe são associadas e da identidade para o outro (o que o outro me atribui, ou diz que eu sou); - “trata-se de uma forma espacial de relações sociais – eixo relacional”, que remete às relações sociais do indivíduo em seu meio e que são marcadas pelas características dos grupos de pertença. Na articulação desses eixos ocorre a atribuição de papéis pelo outro, a interiorização (aceitação e vivência do papel) e a incorporação (decorso, pelo qual, esse papel passa a fazer parte da identidade social/profissional do indivíduo). O trabalho consiste em um espaço no qual essas

negociações identitárias ocorrem, o que dará origem a uma estrutura de identidade profissional.

De acordo com Marques (2000), a identidade é um conjunto de representações provenientes do indivíduo e do seu meio social variando conforme “tipos de sociedade, lugar social que o indivíduo ocupa na sociedade e o conjunto de valores, ideias e normas (...)” (p. 91-92). A formação identitária resulta tanto “do julgamento dos outros” como das “orientações e autodefinições” assumidas pelos sujeitos (DUBAR, 2009, p. 113).

Para Dubar, a identidade é compreendida como (...) resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2009, p. 136). A identidade social é entendida, especialmente, como categoria coletiva, algo que é identificável em relação ao outro e que é também construída na vivência das instituições.

Perruci (2004, p. 56) também compartilha do pensamento de Dubar, quando salienta que “a identidade profissional não é pessoal e sim coletiva, inscrevendo-se em representações e práticas que dependem, por sua vez, do contexto no qual estão inseridas e do modo pelo qual são exercidas”. É como se o coletivo existisse como um sistema concreto de ação relacionado a um contexto social determinando os espaços de formação ou de emprego promovendo “o encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados” (DUBAR, 2009, p. 77) sem, no entanto, desconsiderar aspectos subjetivos, que dizem respeito à identificação e à adesão dos indivíduos a uma profissão.

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição do estatuto social (DUBAR, 2009, p. 118).

A identidade é um elemento central da realidade subjetiva e está em relação dialética com a sociedade, “fenômeno que emerge da dialética entre o indivíduo e a sociedade” (BERGER & LUCKMANN, 2008, p. 195). Sendo assim, se, por um lado, a estrutura social é que determina os processos sociais necessários à formação e conservação da identidade, por outro, as identidades são construídas pela interação entre organismo, consciência individual e estrutura social reagindo a essa estrutura social modificando-a, remodelando-a ou mantendo-a (BERGER & LUCKMANN, 2008).

O processo de socialização se constitui como instrumento de construção das identidades. A identidade social, assim, é compreendida como características de ordem social que sinalizam a pertença do indivíduo a grupos ou categorias (BRZEZINSKI, 2002). Representa um conjunto de ideias, sentimentos e hábitos que expressão as singularidades dos grupos dos quais fazemos parte (BERGER & LUCKMANN, 2008). A identidade social, dessa forma, está relacionada à similitude, pois corresponde à junção de distintos papéis partilhados que definem, ao mesmo tempo, o indivíduo (em sua singularidade) e os outros envolvidos com o desempenho desses papéis (BERGER & LUCKMANN, 2008).

Conforme Dubar (2009), no final dos anos de 1960, a identidade social começou a ser relacionada à formação profissional e ao emprego, pois, nesse momento, a formação passa a ser considerada importante para a conquista de um lugar no mercado de trabalho. Como consequência, a vinculação entre emprego e formação se integra ao processo identitário. “Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular” (DUBAR, 2005, p. 14). Trazendo aqui a articulação entre a transação objetiva e a transação subjetiva, inferimos que a transação objetiva se estabelece na relação do indivíduo com seu espaço de trabalho e com a compensação concreta que este tem, advinda da contribuição do seu trabalho para o ambiente social. A transação subjetiva diz respeito à relação temporal do indivíduo com a profissão (fundamentado nas projeções realizadas para si a partir da identidade que vem se construindo ao longo da vida). Essa última pode ser vivenciada em termos de continuidade, projeções de si para o futuro ou pela ruptura, quando esse futuro não é projetado para si.

O autor esclarece que no processo de identificação do outro existem categorias específicas, categorias sociais, “que servem para subsumir homologias de posições em sistemas, no interior dos quais, são incluídos quase todos os indivíduos de uma mesma geração” (idem, p.144), ou seja, criar semelhanças, equivalências dentro desses sistemas. Como exemplo de categoria social tem-se as profissões. No interior destas são estabelecidos critérios “que combinam principalmente o pertencimento e a posição ‘profissional’ com o nível e o tipo de estudos ‘escolares’ realizados” (ibidem, p. 145). Essa importância facultada ao âmbito profissional e aos estudos (qualificações), embora legitime essa categoria, é historicamente contingente.

Mas, vale salientar que, segundo o mesmo autor, a identidade profissional também é influenciada por outras identidades, tais como, identidade étnica, identidade sexual, identidade de classe social, entre outras (DUBAR, 2005). O autor considera que o *mundo*

*vivido do trabalho* não deve ser reduzido às relações econômicas. Deve ser visto, antes de tudo, como um espaço no qual estão inseridas a personalidade individual e a identidade social do indivíduo. Às identidades profissionais corresponderão:

as trajetórias sociais diferentes (...) que envolvem as categorias oficiais, as posições nos espaços escolares e socioprofissionais, mas não se resumem a categorias sociais. São intensamente vividas pelos indivíduos em causa e reenviam tanto para definições de si como para rotulagens feitas pelos outros: são, pois, formas identitárias (DUBAR, 2005, p. 235).

As condições de emprego e trabalho sofrem modificações permanentes, dessa forma, a profissão se reveste de importância na dimensão da identidade dos indivíduos, o que condiciona de forma indiscutível a construção das identidades profissionais.

Dubar se respalda na análise de Everett Hughes (1958) para apreender o fenômeno profissional. Hughes, em sua coletânea de artigos “*Men and their work*” (Homens e seus Trabalhos), considera a divisão do trabalho como primordial para a análise sociológica do trabalho, frisando a não separação de “uma atividade do conjunto de atividades em que ela se insere e dos procedimentos de distribuição social das atividades” (DUBAR, 2005, p. 177). Hughes especifica duas condições essenciais dos “profissionais”: o diploma – a licença, “autorização legal para exercer determinadas atividades que outras pessoas não podem exercer”; o mandato – “obrigação legal de assegurar uma função específica” (DUBAR, 2005, p. 178). Os profissionais dotados de diploma e mandato manifestam como atributo o saber específico autorizado pela ciência que fundamenta sua profissão.

Outro elemento da profissão é “a existência de instituições destinadas ‘a proteger o diploma e a conservar o mandato de seus membros’ (DUBAR, 2005, p. 179) que, ao desempenharem esta função, proporcionam a revalidação do diploma, preservam a aprendizagem dos seus membros, os resguardam do charlatanismo e dos possíveis erros profissionais” (DUBAR, 2005). Isto posto, observa-se ser a profissão uma esfera dotada de regras, um código informal de interesses e com linguagem comum, que exterioriza as especificidades da profissão, excluindo os que não são representantes desse grupo determinado.

Essas características levam ao processo de socialização profissional que, de acordo com Hughes é compreendida “(...) como uma iniciação (...) à cultura profissional e (...) como uma conversão (...) do indivíduo a uma nova concepção de si e do mundo (...) uma nova identidade” (DUBAR, 2005, p. 182). É no processo de socialização profissional que ocorre

uma série de escolhas de papéis, isto é, de interações com o outro significativo. Constitui na projeção pessoal em uma carreira futura por identificação com os integrantes do grupo de referência. Conforme Dubar “Essa perspectiva coloca a socialização profissional no cerne da análise das realidades do trabalho” (2005, p. 187).

Assim, considerando os fatores que se refletem na efetivação do trabalho, o conceito de “profissional” deve ser entendido em seu sentido amplo. Esse complexo de ações e relações (no tempo e no espaço) desenvolvidas pelos sujeitos e que afeta o trabalho e por ele são afetadas. Dessa forma, para Dubar:

A questão principal já não é saber quais atividades constituem “profissões” ou quais indivíduos se tornam “profissionais”, mas compreender e, se possível, explicar tanto as transformações do acesso ao emprego como as reestruturações dos planos de carreira que implicam exclusões duradouras da esfera das atividades reconhecidas (2005, p. 221).

Destacamos aqui, como exemplo dessas novas configurações do mercado de trabalho, a implantação do plano de cargos e salários assentado no conceito de competência. Nessa situação, fica sob responsabilidade de cada profissional o aumento em seus salários e sua ascensão profissional e, não mais relacionada à categoria funcional. Essa responsabilidade está relacionada à avaliação individual, na qual são analisados, dentre outros pontos: a defasagem ou não dos conhecimentos, bem como as habilidades e atitudes do trabalhador. Essas são as condições transacionais que caracterizam as formas identitárias profissionais.

A dimensão profissional das identidades toma especial importância a partir da compreensão de que cada configuração identitária deriva do ajuste entre o indivíduo e as instituições e entre o indivíduo em face à mudança, à inovação. Isso decorre da dinâmica que envolve a socialização profissional, efeito da articulação entre a identidade atribuída pelo outro (virtual) e a identidade atribuída para si (real).

A identidade profissional é uma componente relevante da identidade social dos indivíduos. A partir do componente biográfico, Dubar define a construção da identidade profissional da seguinte maneira:

para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de uma forma ou outra em atividades coletivas de organizações, intervir de uma forma ou outra no jogo de atores (DUBAR, 2005, p. 115).

Já quando se reporta à formação da identidade profissional quanto ao componente relacional, o autor refere-se: “ao reconhecimento num dado momento e no seio de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação” (DUBAR, 2005, p. 119). Dessa forma, notamos que o reconhecimento identitário dos indivíduos não depende apenas do espaço em que atua, mas também, “da natureza das relações de poder neste espaço, do lugar que o indivíduo ocupa e do seu grupo de pertença”. Isto posto, “o espaço de reconhecimento das identidades é inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associados à identidade” (DUBAR, 2005, p. 117).

O autor entende por identidade profissional as formas identitárias no sentido definido nas configurações “Eu-Nós” e que dizem respeito ao contexto das atividades de trabalho remuneradas. Ele tipifica quatro tipos de configurações, que são tentativas de atribuir nomes às combinações feitas entre as transações relacionais (comunitárias ou societárias) e as transações biográficas (Eu-Nós/Para outrem e para si), considerando o percurso histórico. Estas são: forma cultural e forma narrativa e duas formas intermediárias: forma reflexiva e forma estatutária.

Essas quatro formas de identificação são tipos de denominação que cada um gera, combina, arranja na vida cotidiana. Seu uso depende do contexto das interações, mas também dos ‘recursos identitários’ das pessoas envolvidas (...) são inseparáveis de relações sociais que são também formas de alteridade. Não há identidade sem alteridade e, portanto, sem relações entre o mesmo e o outro (DUBAR, 2009, p. 71-74).

Em sua constituição, a identidade profissional vai se modificando a partir do momento que o indivíduo se depara com o mercado de trabalho que, para Dubar (2009, p. 113), é o “desafio identitário mais importante dos indivíduos”. Essa “chegada” ao mercado de trabalho não está apenas relacionada à “escolha do ofício” ou à “obtenção de diplomas”, mas também, à “da construção pessoal de uma estratégia identitária que põe em jogo a imagem do eu, a apreciação de suas capacidades, a realização dos seus desejos” (idem, p. 114).

Para Moita, existem alguns fatores que influenciam a formação da identidade profissional que devem ser observados: “função social da profissão”; “cultura do grupo de pertença profissional” e “contexto sociopolítico em que se desenrola (em que o professor exerce a profissão)” (1992, p. 116).

Dubar salienta que, no campo profissional, a construção da identidade se dá a partir da interação de dois movimentos: o da continuidade, que se refere a um espaço unificado de

realização, onde os percursos são projetados continuamente, levando ao reconhecimento das competências evidenciando a imagem de si, ou seja, os saberes e competências dos sujeitos são legitimados pelo grupo significativo; e o da ruptura, pautado na dualidade das crenças pessoais e das aspirações profissionais, mas, neste último, existe a possibilidade de construção de uma nova identidade, associada ao que foi vivido anteriormente, ou seja, ao haver divergências entre as identidades para o outro e para si, o reconhecimento não é alcançado (DUBAR, 2009).

Sendo a identidade profissional fruto das relações e interações ocorridas no campo profissional, e sendo o grupo profissional portador de uma identidade coletiva: “As identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas, de os indivíduos se identificarem uns com os outros no campo do trabalho e do emprego” (DUBAR, 2005, p. 117-118). As relações de trabalho estão fundamentadas na luta pelo poder em um cenário de acesso desigual, logo, têm-se diferentes identidades singulares no exercício da profissão, são elas: identidade do “distanciamento” – associa as preferências individuais com estratégias de oposição; identidade “fusional” – associa as preferências coletivas com estratégias de aliança; identidade “negociatória” – associa polarização no grupo com estratégias de oposição; identidade “afinitária” – associa preferências individuais com estratégias de aliança.

Essas formas de identificação, socialmente pertinentes em uma determinada esfera de ação, a partir do estudo de suas dimensões relacionais e biográficas, são definidas por Dubar (2005) como formas identitárias.

Na relação entre o professor e as instituições de ensino, nas quais eles exercem sua profissão, os movimentos de continuidade e de ruptura podem ser reconhecidos. A partir das formas de identificação citadas acima explicitamos como elas podem se apresentar no campo docente. Na *identidade do “distanciamento”*, os elementos que a caracterizam indicam para uma constituição identitária que depende da cultura do mundo do trabalho.

Os profissionais, nesse caso, têm uma identidade para si pautada e construída no ambiente do trabalho, o ofício é aprendido na prática, ou seja, na experiência. Considerando os professores, estes constituiriam sua identidade profissional através das atividades cotidianas com a valorização dos saberes práticos. Por isso, a relação para si que estabelecem seria vinculada ao local de trabalho, a transação objetiva superaria a transação subjetiva e, com isso, esses indivíduos não conseguiriam se ver em outras funções o que, por vezes, gera uma “identidade de exclusão”. Além disso, as mudanças que, por ventura, venham a ser

introduzidas nesse ambiente trazem insegurança ou ameaça. Como exemplo, as transformações no contexto educacional e suas reverberações no mundo do trabalho.

Quanto à identidade “fusional”, estando inteiramente identificado em seu ambiente de trabalho, o profissional ao se deparar com as exigências do “novo profissional” ele se fecha e, ao fazer isso, passa a realizar suas atividades de forma burocrática e repetitiva, quase sem mudanças; aqui se percebe a ruptura entre a transação subjetiva e a objetiva (DUBAR, 2005). No caso dos professores, estes ministrariam seu espaço de trabalho de maneira estrutural, sem modificações. Embora tenham o reconhecimento institucional como aquele que alcança bons resultados, esse profissional não se perceberia reconhecido pelos pares, por isso, em suas transações subjetivas não se sentiria realizado, pois está apenas cumprindo um programa ou um cronograma, perdendo sua própria identidade.

A identidade “negociatória” se reconstrói numa situação de mudança, nela existe o domínio dos saberes profissionais, articulando teoria e prática e conhecimento do funcionamento da instituição, há reciprocidade entre o profissional e a instituição, o que promove a continuidade entre a transação objetiva e a subjetiva. Quando associada aos professores, revelaria indivíduos engajados nas atividades da instituição, que relacionariam a manutenção de seus empregos ao sucesso da instituição, teriam forte sentimento de pertencimento e compreenderiam a vida profissional como uma permanente evolução.

Quanto à identidade “afinitária”, tem como característica a autonomia e a incerteza. Os indivíduos não se reconhecem como pertencentes à instituição e têm em si a certeza de “valem” mais que o emprego que ocupam. Da mesma forma, é percebido pela instituição essa falta de interesse. Assim, a transação objetiva (relação/contribuição) está a serviço da transação subjetiva. Procuram em suas relações de trabalho os meios de consolidar e construir projetos pessoais, mas são alheios às atividades da instituição. Relacionando aos professores, nesse caso, eles buscariam mais suas formações continuadas, do que o trabalho prático, a identidade estaria relacionada com o saber teórico.

Vemos então que esses dois movimentos (continuidade e ruptura), embora interdependentes, são articulados. Tais considerações nos permitem inferir que na constituição da identidade profissional docente existe um constante equilíbrio entre a dimensão pessoal (vida fora da instituição), a dimensão profissional (perspectivas sociais e políticas do que é ser professor) e a dimensão situacional (ambiente de trabalho).

### 4.3 FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR FORMADOR

Os movimentos de continuidade e ruptura têm certamente na trajetória formativa um marco importante. Ao longo desse processo, que constitui requisito para a inserção no mundo profissional, são apresentados e sistematizados conteúdos, saberes, imagens, competências, crenças, valores, bem como, estimulados a apropriação de linguagem específica e o desenvolvimento de formas de ação compatíveis com o trabalho a ser realizado.

Dessa forma, contextualizando a formação do docente brasileiro que atua nas IES, esta é procedida nos programas de pós-graduação, tradicionalmente, formatados para a preparação de pesquisadores nas diversas áreas de conhecimento, ou seja, é prioritariamente relacionada ao domínio de conhecimentos e à capacidade investigativa de cada área de conhecimento. Por conseguinte, é plausível que os próprios professores dediquem sua atenção às atividades de pesquisa em detrimento ao ensino, ainda que o ensino seja uma das finalidades dessas instituições.

Considerando que a estrutura e os condicionantes dos espaços de formação irão se refletir na trajetória profissional dos sujeitos neles envolvidos, conforme Dubar (2005), pergunta-se que identidade profissional pode ser aí composta? Como se coloca a relação pesquisa e docência? Que influência tem essa formação no trabalho dos formadores das licenciaturas?

Assim, essas indagações apontam para o papel social do professor, ou seja, o comprometimento com o que faz de onde vai emergir sua autonomia. No que tange à formação do professor, não apenas os espaços de formação, como também, os de atuação (prática) vão constituir sua identidade profissional.

André (2010) considera que um dos elementos das propostas curriculares dos cursos e das atividades profissionais docentes deve ser a constituição da identidade profissional, visto que: “Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p. 76).

Dubar propõe, conforme anteriormente assinalado, duas formas identitárias profissionais, a de identidade individual, que é singular a uma pessoa determinada, baseada na trajetória individual, nas experiências de vida; e a de identidade coletiva, que diz respeito à inserção do sujeito num grupo tido para ele como principal. Para Dubar a identidade coletiva

é concebida a partir de cinco dimensões interdependentes: 1) é subjetivamente partilhada e apercebida pelos integrantes do grupo; 2) decorre da consciência de pertença ao grupo; 3) é definida pela oposição e pela diferença dos outros; 4) manifesta um conjunto de representações em que traços positivos e negativos se opõem; 5) as atitudes expressam um discurso relevante para os integrantes do grupo. Esses elementos, geralmente se relacionam com os estereótipos que exprimem as características de cada grupo e do reconhecimento dos indivíduos como pertencentes a essa identidade coletiva. Essas formas identitárias estão relacionadas a três campos de análise: o mundo vivido do trabalho; a trajetória sócio-profissional e a formação (DUBAR, 2009).

Assim a identidade profissional constituirá “não só uma identidade no trabalho, mas também e, sobretudo, uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação” (DUBAR, 2009, p. 114). A percepção de que a identidade profissional traz em si as ideias de futuro e de contingência se faz importante para este trabalho, dado que o trabalho hoje não se configura da mesma forma que em períodos anteriores. Antes, era instituída a ideia de que a formação inicial possibilitaria um trabalho para a vida toda, agora novas competências são valorizadas, o prestígio, a estabilidade e a permanência no campo profissional estarão vinculados a essas novas competências.

Nos espaços de formação de docentes os domínios da teoria e da prática pedagógica se inter cruzam. Para Tardif (2005), a docência é um processo que vai se construindo permanentemente, unindo a prática à reflexão teórica. Esse conhecimento, conjunto de saberes teóricos e experienciais se constrói na formação inicial e continuada e é aprimorado na prática diária de sua profissão. Por conseguinte, tanto as instituições de ensino superior, quanto as escolas são agências formadoras e as relações estabelecidas entre essas duas instâncias podem apresentar características distintas de acordo com a concepção que se tem de processos formativos da docência.

Ao longo de sua história profissional, o docente vai compondo a representação de si mesmo, uma identidade profissional que vai sendo tecida por suas concepções sobre seu papel enquanto professor na sociedade e sobre o que significa ensinar. Compreendemos aqui a identidade profissional docente como processo de negociação permanente entre as distintas posições do “eu” professor nas categorias individual e coletiva.

Conforme Morosini (2006, p. 370), identidade profissional docente “é o processo de construção, reconstrução, transformação de referências que dinamizam a profissão de

professor”. Dito de outra forma, a identidade compõe-se de concepções e crenças dos professores e estas permeiam as atividades profissionais que desenvolvem, mas que estão em constante mudança, o que leva o professor a ter uma identidade profissional dinâmica.

É na leitura crítica da ação docente diante das realidades sociais que se identifica (nós identificamos) a necessidade de revisar, modificar ou manter os referenciais do professor. Essa relação (entre) ação docente e realidade social justifica o caráter dinâmico, mutável e inconcluso da identidade profissional docente (MOROSINI, 2006, p. 370).

Desse modo, a vinculação entre a formação identitária docente, o sentimento de pertença a um grupo profissional, o nível de comprometimento com suas atividades docentes e os valores empregados como referência para sua atuação profissional não constituiriam traço da formação recebida nos cursos de pós-graduação, considerando o exposto no capítulo 2 quando foi anotada a tensão entre pesquisa e ensino. Mostrava-se, então que a ligação dos formadores com a docência não é algo explícito, tanto no seu processo de formação, quanto no desenvolvimento profissional, o que certamente repercute na construção de sua identidade profissional enquanto formador.

Galiazzi (2003), em sua discussão sobre os cursos de licenciatura no Brasil, salienta que um dos problemas é exatamente os cursos de licenciatura se perceberem como formadores de professores e os diferentes posicionamentos que seus docentes assumem dentro dos cursos.

Para alguns a importância está apenas no desenvolvimento do conteúdo específico. Estes profissionais desconsideram que o curso, objeto de seu trabalho docente, é Licenciatura. Para outros, há um desprezo por qualquer proposta que privilegie a formação de professores. Há ainda os que são sensíveis à causa da formação de professores, mas participam da formação apenas na oferta das disciplinas sob sua responsabilidade. Eximem-se em atividades de outra natureza que não seja a contida na sua ementa disciplinar. Há, no entanto, os que trabalhando na Licenciatura, assumem que estão formando professores tanto nas áreas específicas como nas disciplinas pedagógicas, mas essas preocupações nem sempre são suficientes para garantir ações conjuntas entre eles próprios ou com os docentes das outras áreas (GALIAZZI, 2003, p. 22).

Compreendemos assim que é a visão que cada formador tem de si mesmo, da sua identidade o que vai direcionar sua prática formadora no contexto do curso no qual está inserido. Na atualidade, as licenciaturas em Ciências Sociais procuram garantir um espaço de formação específico, com componentes curriculares também específicos, configurando um campo profissional delimitado, o de professor de Sociologia no Ensino Médio. Tal formação

passa a ser requerida para o acesso a um espaço profissional docente. De acordo com as informações sobre o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) 2015, no Brasil, existem 108 Instituições, públicas e particulares, que oferecem a graduação em Ciências Sociais, dessas 33 oferecem tanto a licenciatura, quanto o bacharelado; 25 só oferecem a licenciatura e 24 só oferecem o bacharelado, temos aí um total de 58 cursos de licenciatura. Nesse sentido, os professores formadores das licenciaturas em Ciências Sociais teriam que administrar essa nova situação: antes eles formavam basicamente o bacharel eminentemente acadêmico, agora eles também formam o professor, e dessa maneira são conduzidos a articular as atividades de pesquisador e de professor formador. Sendo assim, importa conhecer como tais mudanças repercutem no trabalho do professor formador de professores na área das Ciências Sociais/Sociologia e na sua identidade profissional.

Nesse contexto, a legislação, ao tornar a Sociologia disciplina obrigatória nas escolas brasileiras de nível médio, trouxe uma série de novas questões gerais para o espaço de formação de seus professores. Uma delas é a formação na graduação, ainda não ter como foco, a docência na área da Sociologia, outra é não ter sido resolvido o debate sobre as relações entre o bacharelado e a licenciatura, ou seja, enfrentar a dicotomia ensino e pesquisa na formação em Ciências Sociais. Outra ainda é a própria nomenclatura, no ensino médio, o ensino é de Sociologia, mas os conteúdos estabelecidos para serem trabalhados também correspondem às outras ciências: Antropologia e Ciência Política. Fato este relacionado ao processo da história da Sociologia no Brasil, já mencionado no capítulo 1. Além desses, ainda há a questão da necessária reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos de modo a considerar a especificidade do conhecimento especializado (expertise) para o futuro professor de Sociologia, assegurando-lhe reconhecimento e legitimidade.

A partir do que vem sendo discutido admitimos que para a construção da identidade profissional é necessária a existência de um campo profissional com estrutura formativa estabelecida, conhecimento e práticas consolidadas, pois, como profissão, a docência se configura como atividade sustentada por bases teóricas, práticas e éticas.

Visto que o espaço formativo e o espaço no qual a prática se realiza são fundamentais para a construção da identidade profissional e, como a ciência de referência que se estabelece como disciplina no Ensino Médio é a Sociologia, consideramos, para fins de analisar a configuração da construção da identidade profissional do professor formador da licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia, a expertise desta ciência, ou seja, sua epistemologia.

Diante disso, o que é Sociologia? Um campo delimitado do saber científico que surge no século XIX, na era Moderna, e se propõe a explicar e compreender a vida social e as relações sociais, quer dizer, a interpretação da realidade social. Para Foracchi e Martins é uma ciência “(...) com seus dilemas e determinações, como forma de conhecimento historicamente situada, isto é, localizada numa formação social contraditória que não pode produzir um autoconhecimento unívoco” (1997, p. 1). Ela é constituída de tendências teóricas, perspectivas e visões de mundo diferentes e, portanto, se configura como “conhecimento científico historicamente situado” (FORACCHI; MARTINS, 1997, p. 1). Dessa forma, os princípios do conhecimento sociológico não se resumem a uma única maneira de explicação da vida social.

Dito isto, consideramos a existência de “Sociologias”, pois, a realidade social é múltipla e assim, enfatizamos as diferenciações da Sociologia em cada área de investigação. Nesse contexto situa-se a explicação, pela Sociologia, de um importante fenômeno social: a educação. Sendo um fenômeno social, a educação, sem dúvida, é um fenômeno humano, ou seja, uma necessidade do ser humano fazer-se humano, como salienta Saviani (2009), um permanente “vir-a-ser” humano, que se caracteriza pelos processos individual e coletivo: “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2009 p. 15).

Compreendida como constituição dos sujeitos no processo de humanização, a educação se relaciona com o trabalho, atividade da vida social em suas várias formas históricas que define as relações dos sujeitos entre si e deles com o mundo - natural e social (MARX, 1968). Esse entendimento nos conduz a pensar o processo educativo a partir de uma perspectiva crítica.

Considerando que no processo educacional teoria e prática (*práxis*) são indissociáveis, relação esta que possui intencionalidades e objetivos condizentes ao que se quer atingir: a transformação da realidade. A educação crítica procura criar conexões entre as práticas educacionais e culturais visando à construção de uma sociedade democrática na qual existe a busca incessante pela justiça social e econômica e os direitos humanos, com o objetivo de promover transformações sociais e pessoais progressistas (APPLE, 2006).

Dessa forma, pensar a educação a partir da perspectiva sociológica implica não dissociar a relação: educação, instituições de ensino e sociedade, como elementos da constituição de sujeitos sociais. Ora, o ponto principal dessa relação é que, através da constituição dos sujeitos (*práxis*), fomentada nas instituições de ensino, ocorre a

transformação social; são os sujeitos que realizam o movimento de transformação. Como sublinha Saviani “(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2009, p.13). Essa visão crítica sobre a educação, ancorada na perspectiva sociológica, é de fundamental importância para a construção da profissionalidade do professor formador da licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia, visto que vai constituir seus modos de pensar e agir na elaboração de técnicas de trabalho apoiadas em valores individuais e coletivos, como já destacado por Roldão (2005).

Justamente por não possuir modelos fixos e respostas mecânicas na compreensão da realidade social, a Sociologia desenvolve um saber em transformação que pode ser um construtor da consciência crítica sobre essa realidade. Esse saber é mutável, reflexivo e dinâmico, contemporâneo e sensível à tradição. Para Florestan Fernandes (1978), o exercício do ofício de sociólogo requer responsabilidade e imaginação que o permitam pensar a Sociologia como um saber em transformação, um saber reflexivo, pois, situa as velhas e as novas indagações. O fazer sociológico se exterioriza na vontade na capacidade de realizar a interrogação sociológica, no exercício da imaginação sociológica.

A partir dessa discussão, ao pontuarmos questões pertinentes ao conhecimento sociológico e relacioná-lo à educação, enquanto fenômeno social, não podemos deixar de discorrer sobre a imaginação sociológica, que se caracteriza como um estilo científico de pensamento dimensionado pela “variedade contemporânea de sensibilidades culturais” (MILLS, 1975, p. 22). Segundo Wright Mills, de maneira geral, a nossa consciência é moldada pelo nosso cotidiano, assim, nossas ações influenciam e são influenciadas pela dinâmica da sociedade, o que nos possibilita olhar além da restrita esfera da vida privada. É indispensável:

uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e desenvolver a razão, a fim se perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos. É essa qualidade, afirmo, que jornalistas e professores, artistas e públicos, cientistas e editores estão começando a esperar daquilo que poderemos chamar de imaginação sociológica (MILLS, 1975, p. 11).

O autor, então defende a utilização dos instrumentais sociológicos como suportes no desvelar do mundo e suas transformações, na intenção de trazer respostas aos anseios e angústias dos indivíduos. A imaginação sociológica propõe, tal como, a própria conceituação do que é Sociologia, estabelecer relações entre as diferentes esferas que compõem o humano e

o social. Ou seja, o indivíduo, só pode compreender sua existência e analisar seu futuro percebendo-se parte de um determinado contexto social.

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. (...) a ideia de que o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período; só pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se cômico das possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstâncias em que ele (...). A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade (MILLS, 1975, p. 11-12).

Portanto, essa discussão ao ser relacionada ao contexto da tematização sobre a construção da identidade profissional do professor formador, nos permite considerar que o conhecimento advém da experiência, ou da reflexão na ação, o que se configura como um dos fundamentos mais importantes das propostas para a formação de professores. Inclusive, destacamos aqui, ser esta premissa da exaltação da experiência ou do conhecimento da experiência, defendida no Parecer CNE/CP009/2001:

O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor. (...) Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado. (BRASIL, 2001, p. 49)

Entretanto, como também ressaltado por Mills, o próprio contexto que molda nossa consciência a partir do cotidiano (experiências), nos permite olhar além desse cotidiano, o conhecimento teórico tem seu lugar na medida em que é útil para a experiência. De outro modo, o conhecimento teórico tem valor quando encontra finalidades concretas, como esclarecer a prática e a experiência. Como é evidenciado no Parecer CNE/CP 28/2001 de 02/10/2001:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, 2001, p. 9).

O até aqui exposto, nos leva a considerar que, ao tratarmos da Educação e da formação dos professores, não se deve pensar em outro campo que não seja o da construção do conhecimento. É para esta construção que os envolvidos na Educação devem estar direcionados. Construir conhecimento exige a construção de significados, e a relação destes com os fenômenos sociais, e para tal, é essencial uma sólida formação teórica, fundamentada na autonomia intelectual e profissional, condizentes com os contextos vividos e suas ações.

Esse conhecimento, aqui denominado, saberes docentes ou saberes dos professores, ou saber profissional, remete ao mundo prático que, além de ser condição de possibilidade de sentidos, é, também, o lugar efetivo onde esses sentidos são produzidos.

O saber profissional orienta a atividade do professor, pois está inserido na multiplicidade do próprio trabalho desses profissionais que atuam em diferentes situações e que, por conseguinte, precisam agir de forma diferenciada, se apropriando de teorias, metodologias e habilidades diversas. Assim, o saber profissional dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes origens e de diferentes matizes.

A mobilização desses saberes, conforme Pimenta (1999), se torna relevante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Sendo estes constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento (formação específica) e os saberes pedagógicos, aqui compreendidos como os que viabilizam a ação do ‘ensinar’ (PIMENTA, 1999). Ora, como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos provenientes de um processo individual e coletivo de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, esta influenciará o seu fazer pedagógico e revela em significados distintos no ato de educar.

Ao abordarmos o contexto da licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia e de seus professores formadores fica manifesto, até pelo próprio histórico dessas ciências na educação brasileira, o descompasso entre a preocupação com ações relacionadas ao desenvolvimento de pesquisas e a escassa contemplação que é dada aos conteúdos e metodologias voltados às atividades de ensino.

Em sua maioria, o professor que se encontra na docência das universidades e de outras instituições de ensino superior, é o bacharel, cuja formação se dá em programas de mestrado e doutorado que não contemplam, de maneira satisfatória, a formação mínima para a docência, além da ausência de políticas de formação continuada para sua categoria. O saber empregar as

metodologias adequadas para a compreensão dos conhecimentos necessários às aprendizagens está relegado à supremacia do conhecimento do conteúdo da disciplina, pois, como já focalizado anteriormente acerca do ensino superior:

(...) A história registra que o professor (...), por um longo período, era um profissional que, diferentemente dos professores do ensino fundamental e médio, não cuidava da sua formação pedagógica. O pressuposto para a tarefa de ensinar era o domínio de conhecimento, aqui entendido como saber específico sobre determinada área, condição suficiente para o exercício do magistério superior (BARUFFI, 2000, p. 181).

Nesse sentido as instituições formativas de professores, no caso, as licenciaturas, devem se preocupar em criar condições para que o futuro professor possa vivenciar, durante a sua formação, situações que o possibilitem em sua prática desenvolver autonomia que os permitam fazer as mediações entre conhecimento tácito (advindo do senso comum) e o conhecimento científico.

Posto isto, temos um quadro que torna relevante o estudo da identidade profissional do formador da licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia. Tal estudo remete a questões pessoais como: sua experiência como aluno, o que ele acredita ser importante para si no seu exercício profissional, com que grupo profissional se identifica, a estrutura e condicionantes da instituição na qual desenvolve suas atividades profissionais. E como estamos nos referindo a professores, o conteúdo, por eles ensinado, também faz parte da construção de suas identidades, no caso, o conteúdo da Sociologia e como o contato com a Sociologia influenciou sua identidade profissional.

Tem-se como hipótese que a dicotomia pesquisa *versus* docência, ou seja, a valorização da pesquisa na Sociologia, em detrimento de sua forma de ensiná-lo se reflete na construção identitária docente. Esta dicotomia contribuiria para uma cisão entre ser professor e ser pesquisador, dificultando o exercício da docência na licenciatura, na perspectiva de formação de professores.

## **5 PROBLEMÁTICA, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PERFIL DOS CURSOS E DOS ENTREVISTADOS**

Neste capítulo, retomamos a apresentação do problema de pesquisa e dos seus objetivos. Em seguida, explicitamos a natureza da pesquisa e seu desenvolvimento, indicando os critérios de seleção do campo (documentos oficiais, IES e entrevistados) e os procedimentos de análise dos dados recolhidos, terminando com uma reflexão sobre esse processo.

O problema que suscitou nosso interesse de investigação foi quem são os professores que estão formando os licenciados em Ciências Sociais e como estes veem construindo sua identidade profissional ao longo de seu percurso acadêmico e profissional, tendo em vista o contexto histórico da presença intermitente da disciplina Sociologia na Educação Básica. Assume-se que essa conjuntura tem influência na construção das identidades profissionais destes professores e, portanto, repercute no seu desempenho (exercício) docente. A pesquisa tem, assim, como objetivos: investigar os elementos que compõem a identidade profissional do professor formador que ministra aulas nas licenciaturas em Ciências Sociais; analisar como a escolha da profissão e o percurso realizado influenciam na construção da identidade profissional do professor formador das licenciaturas em Ciências Sociais; apreender a concepção dos professores das licenciaturas em Ciências Sociais, sobre ser professor formador; investigar como os professores formadores se identificam com o grupo profissional de pertença.

### **5.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS**

Meus interesses e objetivos de investigação me direcionaram a uma pesquisa de caráter qualitativo. Existem, no campo das Ciências Sociais, diferentes significados para pesquisa qualitativa, um deles sendo um conjunto distinto de técnicas interpretativas que busca descrever e decodificar os elementos de um sistema complexo de significados. Um estudo qualitativo tem por objetivo apreender os sentidos dos fenômenos sociais e desta forma busca reduzir a distância entre a teoria e os dados (CRESWELL, 2007).

Assim, tal entendimento sobre a pesquisa qualitativa se associa ao objetivo principal desta pesquisa que é a construção das identidades profissionais, visto que o exercício de uma

profissão está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da identidade que vai se constituindo no processo de interações vividas pelos indivíduos, ao longo do seu processo de socialização, isto é, a identidade é uma construção social.

A investigação é importante para o desenvolvimento do conhecimento científico, como salientam Ludke e André (2013) e Santos (2002). Investigar é o empenho em elaborar conhecimento sobre particularidades da realidade na busca de soluções para problemas manifestos. A pesquisa, então, pode ser descrita como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico de maneira que permita a descoberta de respostas para o (s) problema (s) em questão (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; SANTOS, 2002). Segundo Gil, a pesquisa consiste em:

procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. (...) A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (...) ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (1999, p. 45).

Na pesquisa são utilizados diferentes instrumentos para chegar a uma resposta para o problema proposto, sendo importante destacar que não existe uma metodologia melhor ou pior que a outra; o que vai auxiliar na escolha é a adequação do método aos objetivos e condições nas quais a pesquisa se realiza.

Associadas à investigação encontram-se questões epistemológicas que podem ser divididas em três aspectos (MINAYO, 2006):

- **a natureza do objeto de investigação** – em uma investigação que relaciona o campo sociológico e o educacional, cada um deles apresenta características específicas e uma multiplicidade de objetivos e de fins que precisam ser considerados. Trata-se de campos complexos, interativos e dinâmicos situados em contextos sociais e históricos permeados de significados, crenças e valores (LÜDKE; ANDRÉ, 1996; SANTOS, 2002) que requerem ser considerados.

- **processo do conhecimento científico (questões relacionadas à relação investigador/objeto)** – o pesquisador é parte integrante do fenômeno social que investiga, no caso, as questões relacionadas à construção das identidades profissionais dos professores formadores das licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia. O pesquisador, embora necessite manter neutralidade quanto ao fenômeno investigado, esta neutralidade é relativa, pois, suas crenças, valores e ideais integram-se ao estudo desenvolvido (SANTOS, 2002);

- **finalidade da atividade científica (objetivo característico da investigação)** – as escolhas da metodologia e dos métodos de investigação vão depender dos objetivos e da problemática do estudo. Para as finalidades desta pesquisa optou-se por uma abordagem de orientação interpretativa e crítica cujo interesse está centrado no estudo dos significados das ações humanas e da vida social (SANTOS, 2002).

As questões até aqui discutidas remetem à importância da revisão de literatura pertinente ao problema formulado e aos objetivos traçados. Para esta pesquisa, cujo recorte é a construção das identidades profissionais dos professores formadores das licenciaturas em Ciências Sociais, os textos selecionados estão relacionados à formação do professor no Ensino Superior, educação superior no Brasil, criação das universidades brasileiras, criação da pós-graduação no Brasil, institucionalização, no Brasil, das Ciências Sociais/Sociologia, da Sociologia das Profissões e construção das identidades profissionais.

Tal procedimento permite ao pesquisador ter uma visão abrangente das análises e contribuições anteriores, o que conduz aos pontos específicos da sua investigação e possibilita situar a contribuição que pretende trazer para o debate em curso.

Exploramos a ligação entre o histórico da Sociologia na Educação Básica e seu histórico na Educação Superior visando a obter elementos que permitissem compreender a construção da identidade profissional do professor formador na área em estudo.

A fonte direta dos dados em uma pesquisa qualitativa é o ambiente natural, posto que assume ser o comportamento dos indivíduos significativamente influenciado pelo ambiente. Nesse sentido, no caso desta investigação, os dados foram coletados no ambiente de trabalho dos professores formadores e seguindo Creswell (2007, p. 190) envolveu quatro tipos de procedimentos:

- Entrevistas: face a face com os professores selecionados combinando forma aberta e semiestruturada. A entrevista visava elucidar argumentações, valores e entendimentos dos professores sobre o ensino da Sociologia e dessa forma interpretar suas experiências pessoais no desempenho da tarefa emancipatória atribuída à Sociologia como fomentadora de uma formação crítica voltada para a cidadania. Buscava-se, igualmente, apreender nos discursos dos professores os significados por eles atribuídos às suas profissões a partir de elementos relacionados ao contexto universitário, às licenciaturas e às suas relações com os pares.

Assim, para responder aos nossos objetivos, a entrevista foi estruturada em duas partes, a primeira se configurou como “Perfil dos Professores”, no qual foram observados: formação, tempo de formação e experiências de trabalho; a segunda se configurou como

“Construção da Identidade Profissional”, na qual foram formuladas perguntas que permitissem apreender como esses professores, ao longo de suas formações e experiências de trabalho, vão construindo suas identidades profissionais.

- Elementos relacionados ao Contexto educacional - foram coletados Leis, Decretos, Pareceres, Resoluções relacionadas à Educação Básica, à Educação Superior, em especial às licenciaturas em Ciências Sociais, à formação de professores e ainda aqueles elaborados nos ambientes de trabalho dos professores entrevistados: os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos selecionados. O recorte dos documentos, quanto à Sociologia no Ensino Médio, será feito a partir de 1970, privilegiando as legislações estaduais e federais; quanto ao ensino superior, a partir de 1995, ano da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), e da edição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996.

Esses documentos nos permitiram analisar as configurações que foram sendo compostas, ao longo do tempo, no contexto das políticas de formação do ensino médio e da formação de professores.

Visto que a natureza interativa da entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, optamos pela utilização da entrevista semiestruturada, uma vez que a combinação de perguntas abertas e fechadas permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, garantindo, ao mesmo tempo, maior volume de informações e vinculação aos objetivos da pesquisa, mediante intervenção do entrevistador, sempre que necessário para esclarecer pontos não compreendidos pelo entrevistado.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas em dois contextos distintos, o primeiro por ocasião de um Encontro realizado na Fundação Joaquim Nabuco, em maio de 2014 em Recife, sobre a criação do Mestrado Profissional em Rede para a formação de professores de Sociologia no Ensino Médio (ProfSocio). Três entrevistas de caráter exploratório foram, então, realizadas com professores/pesquisadores que participaram ativamente da luta pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio. Os entrevistados foram professores/pesquisadores que participaram ativamente da luta pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio.

As respostas obtidas nessa fase exploratória, além de ajudarem na delimitação do problema, serviram como um piloto para a elaboração do roteiro final das entrevistas com os professores das instituições que compõem o campo de investigação. As perguntas formuladas foram: O que caracteriza o professor universitário? Tem alguma especificidade ser professor

de Ciências Sociais? Qual a especificidade da licenciatura em Ciências Sociais na formação do professor de Sociologia no ensino médio? O que caracteriza a profissão do professor na licenciatura em Ciências Sociais? Que elementos compõem a identidade profissional do professor das licenciaturas em Ciências Sociais?

As respostas obtidas fundamentaram, juntamente com os conceitos apreendidos nos textos selecionados a partir da revisão de literatura, a elaboração do roteiro final das entrevistas realizadas entre os meses de junho a novembro de 2014, com 16 professores formadores (sete mulheres e nove homens) que ministram aulas na licenciatura em Ciências Sociais, em três universidades brasileiras. A escolha dessas instituições se deu a partir de alguns critérios.

Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), existia apenas o curso de bacharelado em Ciências Sociais, instituído no ano de 1994. Embora a pretensão em criar a licenciatura tenha se desenhado desde o ano de 1998, esta habilitação só tem início em 2007 e a primeira turma só ingressa no primeiro semestre de 2009, e assim, o curso já teve início, tendo como base, o novo perfil curricular das licenciaturas. Desse modo, o PPP dessa instituição foi elaborado a partir desse novo perfil de formação de professores.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), antiga Universidade do Brasil, teve o curso de Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura) criado em 1939 sob o modelo de formação conhecido como 3+1, onde as disciplinas de natureza pedagógica eram apenas acrescentadas às disciplinas do curso de bacharelado. Tal curso funcionava na antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFI), que depois se desmembrou em institutos e faculdades.

É importante salientar que, mesmo com as intermitências da disciplina Sociologia na matriz curricular do Ensino Secundário, atual Ensino Médio, a licenciatura em Ciências Sociais permaneceu sendo oferecida nessa instituição.

O modelo de formação 3+1 foi mantido assim até 2009, ano em que foi implementado o curso de licenciatura em Ciências Sociais separado do de bacharelado, cursos estes que, funcionam no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS). Por esta razão consideramos a licenciatura em Ciências Sociais desta instituição como um curso que foi criado recentemente, visto que, pela primeira vez, ele passa a funcionar desvinculado do bacharelado e com currículo próprio.

Já na Universidade Estadual de Londrina (UEL), ao contrário das outras instituições, o curso de Ciências Sociais foi criado em 1973, com sua habilitação em Licenciatura, preparando docentes para a educação básica (antigos 1º e 2º Graus) e para o ensino superior e, só em 1981, após a promulgação da Lei nº 6.888, de 20/02/1980, que regulamenta a profissão de Sociólogo, foi instituído o Bacharelado. Ambos os cursos funcionam no Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH).

Além disso, nesta universidade, há uma peculiaridade na composição do curso de Ciências Sociais, qual seja, a existência do Departamento de Metodologia do Ensino das Ciências Sociais, contando com professores graduados em Ciências Sociais com especializações nas áreas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Outra singularidade, evidenciada pelo próprio Departamento de Ciências Sociais foi a criação, em 1994, do Curso de Especialização em Sociologia e Sociologia da Educação, posteriormente transformado em Especialização em Ensino de Sociologia. Este curso é organizado a partir de três perspectivas: aprofundamento do estudo da teoria sociológica, com ênfase nas teorias contemporâneas; atualização das temáticas investigadas pelas Ciências Sociais e uma abordagem a respeito de novas propostas metodológicas e didáticas voltadas ao ensino de Sociologia no ensino médio e na universidade.

Foram realizadas cinco entrevistas na UFPB, quatro entrevistas da UFRJ e sete entrevistas na UEL. Essas entrevistas foram previamente marcadas por *e-mail* e por telefone, a partir de consulta prévia às coordenações de cada curso e, posterior indicação e contato dos professores que poderiam conceder as entrevistas. A partir daí foi feito contato diretamente com cada professor e, posteriormente, foram agendadas as viagens da entrevistadora. Todas as entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho dos docentes, conforme assinalado, visto que a finalidade das entrevistas foi buscar compreender a experiência dos indivíduos selecionados e os significados que estes atribuem para essas experiências em relação à construção da identidade profissional do professor formador.

As entrevistas abordaram questões que permitiram explorar as concepções dos entrevistados quanto à sua formação, seu papel enquanto professor formador na área da Sociologia e como sua identidade profissional vem sendo construída. Algumas perguntas se impuseram, as quais dizem respeito às dimensões biográfica e relacional da docência.

Para a análise das entrevistas, como também dos documentos (PPP e legislações referentes à Educação Básica, ao Ensino Superior e à formação de professores), tomamos a perspectiva da análise do discurso (AD), por entendermos que o discurso revela a

compreensão do sujeito em determinado contexto histórico-social no qual se evidenciam suas relações para a produção do seu próprio discurso. O discurso reflete uma visão de mundo vinculada a seu autor e à sociedade em que vive, “a constituição do sujeito discursivo é marcada por uma heterogeneidade decorrente de sua interação social em diferentes contextos da sociedade” (FERNANDES, 2005, p. 41). Na análise do discurso, a linguagem não se configura apenas como um simples instrumento de comunicação ou transmissão de informação, a linguagem é uma interação social, em que o outro tem papel fundamental na constituição do significado, ou seja, a constituição do sentido é construída socialmente.

Segundo Brandão (1993, p. 10) “O percurso que o indivíduo faz da elaboração mental do conteúdo, a ser expresso à objetivação externa – a enunciação – desse conteúdo, é orientado socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato da fala e, sobretudo, a interlocutores concretos” assim, o sujeito discursivo é percebido como um ser social inserido em um espaço social.

O discurso é entendido como algo que excede o nível apenas gramatical, linguístico, pois são considerados os interlocutores e o lugar em que o discurso é produzido. Para Bakhtin (1992), o discurso funciona como ponto de articulação entre os fenômenos sócio-históricos e linguísticos. Temos então uma teia de relações, pois ao analisar um determinado discurso leva-se em conta, não apenas o que foi falado em determinado momento, como também, o que este falado tem a ver com o que já foi falado antes e com o não falado, considerando a posição dos sujeitos histórico-socialmente.

A análise do discurso está estreitamente ligada à constituição do sujeito social. Se o social é significado, os indivíduos compreendidos no processo de significação também o são, ou seja, os sujeitos sociais não são causas nem origem do discurso, mas são efeitos discursivos (ORLANDI, 2012).

Para Michel Pêcheux, o discurso é definido como um fenômeno constituído não apenas por elementos linguísticos, mas por elementos extralinguísticos:

(...) os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem, efetivamente, ser concebidos como funcionamento, mas com a condição de acrescentar que esse funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual deste termo, e que não se pode defini-los senão em referência à estrutura da formação social em que se encontram (PÊCHEUX, 2010, p. 218).

Pêcheux constrói o conceito de discurso a partir de elementos provenientes da Linguística e do Materialismo Histórico. A linguagem é entendida como ação, transformação,

como um trabalho simbólico no qual “tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc” (ORLANDI, 1998, p.17). Assim, na análise do discurso, a linguagem não se reduz à expressão do pensamento ou apenas um instrumento de comunicação, conforme já salientado.

Na perspectiva da AD, o sujeito é constituído tanto pela ideologia quanto pelo inconsciente, o que forma não mais um sujeito uno, mas um sujeito descentrado, que não se configura como centro e origem dos processos discursivos que enuncia, visto que, estes são determinados pela formação discursiva na qual o sujeito falante está inscrito, assim ele se constitui por falas de outros sujeitos (ORLANDI, 2012). Entretanto, esse sujeito tem a ilusão de ser a fonte, origem do seu discurso. De acordo com Pêcheux (1990), essa ilusão é necessária para a formação do sujeito, a fim de que este continue a produzir discurso.

Pêcheux (1990) traz dois aspectos que intervêm na constituição do sujeito do discurso, 1- o sujeito é social, interpelado pela ideologia, e acredita ser livre, individual, 2 - o sujeito é dotado de inconsciente, no entanto, acredita ser consciente. Assim, o sujeito (re)produz o seu discurso.

Dessa forma, do ponto de vista discursivo, existe uma relação entre língua e objeto sempre atravessada por uma memória do dizer, essa memória é que determina as práticas discursivas do sujeito. Isto é, para a AD, o dizer do sujeito é determinado por outros dizeres, ou o discurso é determinado pelo interdiscurso. No âmbito da AD, portanto, o discurso se constitui pelo interdiscurso, ou seja, o discurso produz sentidos a partir de outros sentidos já existentes na sociedade (ORLANDI, 2007). A memória discursiva, então, pode ser concebida como sendo esses sentidos já existentes e legitimados na sociedade recordados no intradiscurso.

Segundo Orlandi (2008), para a AD, o sujeito é essencialmente histórico e ideológico, pois está inserido em determinados espaço e tempo socialmente situados, com isso, ele vai posicionar o seu discurso em relação aos discursos do outro.

Em sua obra “A Arqueologia do Saber”, Michel Foucault (2004) traz uma série de estudos que têm por objetivo estabelecer um método de investigação que nos proporcione a construção para um novo pensamento sobre discurso. Para o autor, o discurso é um conjunto de enunciados regulados numa mesma formação discursiva “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições da função enunciativa” (FOUCAULT, 2004, p. 97).

Assim, para Foucault, a análise do discurso é a articulação acerca do que pensamos, falamos e fazemos numa dado contexto, pois o acontecimento discursivo é histórico.

A formação discursiva apresenta-se como um conjunto de enunciados que não se reduz a objetos linguísticos, tal como as proposições, atos de fala ou frases, mas estão submetidos a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, ciência, teoria, etc. “Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo” (FOUCAULT, 2004, p. 135). O discurso, portanto, é uma rede de enunciados ou de relações que tornam possível a existência de significantes. A palavra discurso tem em si a ideia de movimento, o objeto da análise é a língua em função do seu sentido.

Utilizamos, para fins dessa pesquisa, a perspectiva de análise do discurso desenvolvida por Norman Fairclough, focando sua concepção de análise crítica do discurso. Para este autor, o uso da linguagem é uma forma de prática social, um modo de ação em relação dialética com a estrutura social, moldado e delimitado por esta, sendo socialmente constitutivo e contribuinte de todas as dimensões da estrutura social, “o discurso contribui para construção de identidades sociais, para a construção de relações sociais entre as pessoas e para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 91). O discurso não é apenas uma representação do mundo e de suas relações, mas uma prática de significação “constituindo e construindo o mundo em significado” (idem, p. 91).

Os três efeitos constitutivos do discurso, elencados acima, se relacionam com três funções da linguagem: **identitária**, que são as formas como as identidades sociais são estabelecidas no discurso; **relacional**, os modos como as relações sociais entre os indivíduos do discurso são interpretadas e negociadas; e a **ideacional**, como os textos significam o mundo (contexto), seus processos, instituições e relações (FAIRCLOUGH, 2001a, p 92). O autor acrescenta ainda a função **textual**, na qual:

as informações são trazidas ao primeiro plano ou relegadas a um plano secundário, tomadas ou dadas ou apresentadas como novas, selecionadas como ‘tópico’ ou ‘tema’, e como partes de um texto se ligam a partes precedentes e seguintes do texto, e à situação social ‘fora’ do texto (idem, p. 92).

Essa concepção tridimensional do discurso como texto, como prática discursiva e como prática social é um esforço do autor em reunir a análise textual e linguística, a análise da prática social com relação às estruturas sociais e a prática social como algo que é

produzido ativamente e compreendido através dos modos de agir partilhados no senso comum (ibidem, p. 100-101).

Fairclough (2001a) pormenoriza cada uma dessas dimensões, a análise textual, subdivide-se em quatro unidades: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual; na análise da prática discursiva são observados: a força dos enunciados, a coerência, a intertextualidade e os processos de produção, distribuição e consumo dos textos; na análise da prática social estão compreendidos os conceitos de hegemonia e ideologia.

Sendo assim, para o autor o discurso deve ser visto como uma prática, um modo de ação que modifica tanto os indivíduos como o mundo a sua volta e salienta “é importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar os erros de ênfase indevida; de um lado, na determinação social do discurso e, do outro na construção social do discurso” (FAIRCLOUGH, 2001a, p 92). A prática discursiva contribui para reproduzir a sociedade (crenças, relações e identidades sociais) e para transformá-la e, na forma linguística, se manifesta através dos textos. Sendo dimensão do evento discursivo, a prática social pode ser estruturada pelo mercado, da mesma forma que o texto é produzido, distribuído e consumido como mercadoria.

Para ele o uso da linguagem é uma forma de prática social, não se trata de atividade exclusivamente individual ou reflexos de determinadas situações. Segundo este autor, “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas”, mas sim “de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais concretas (**relações sociais, conhecimentos, crenças e identidades sociais**), orientando-se para elas”, contudo sem contestar a participação ativa dos sujeitos, ou seja, o uso da linguagem é moldado socialmente. É o que constitui a Teoria Social do Discurso, proposta pelo autor para estudo das dimensões discursivas da mudança social (FAIRCLOUGH, 2001a).

A partir desse entendimento, Fairclough desenvolve a Análise Crítica do Discurso (ACD). Esta é compreendida como uma forma de análise que associa a análise textual a contextos sociais e interacionais mais amplos, com o propósito de mostrar “como a língua participa de processos sociais” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 229).

O conceito de análise crítica do discurso de Fairclough é elaborado a partir de três influências principais: o “Marxismo Ocidental”, que ressalta os aspetos culturais para a compreensão das relações de dominação e exploração; “Michel Foucault”, que caracteriza o discurso como um sistema de conhecimento, cujo objetivo é o controle social por meio da

regulação do saber e do exercício do poder; “Mikhail Bakhtin”, para quem a linguagem é sempre utilizada de forma ideológica (FAIRCLOUGH, 2001b).

É importante destacar que Fairclough (2001a; 2001b), diferentemente do marxismo clássico em que a ideologia é entendida como forma de opressão da classe dominante sobre a classe dominada, compreende o conceito de ideologia como plural e presente em diversos momentos da vida social, posicionando as pessoas como sujeitos sociais (ALTHUSSER, 1971). As relações de poder existem em qualquer sociedade de modos distintos em tempos também distintos e são aceitas culturalmente e ideologicamente como parte do senso comum, e não impostas, portanto, podem ser contestadas a qualquer momento (GRAMSCI, 1978).

Para o autor, a análise é denominada crítica por “ter o objetivo de mostrar maneiras não óbvias pelas quais a língua envolve-se em relações sociais de poder e dominação e em ideologias” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 229).

Em tais relações, a linguagem estará sempre presente, contudo, a intenção em seu uso, nem sempre é óbvia; a função da ACD, então, é fazer esse não óbvio se tornar visível, evidenciando questões relacionadas ao poder e às ideologias nas análises textuais (multimodais – em que coexistem diversas modalidades comunicativas) em contextos reais de uso da linguagem (MARTIN, 2000). A ACD é crítica:

primeiramente, no sentido de que busca discernir conexões entre a língua e outros elementos da vida social que estão normalmente encobertos. Entre eles: como a língua aparece em relações de poder e dominação; como a língua opera ideologicamente; a negociação de identidades pessoais (sic) e sociais (continuamente problematizadas através de mudanças na vida social) em seu aspecto linguístico e semiótico. Em segundo lugar, ela é crítica no sentido de que está comprometida com mudanças sociais contínuas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230).

No contexto dessa perspectiva é assumido um conceito semiótico de linguagem, no qual ela pode ser definida como qualquer forma de produção de significados (FAIRCLOUGH, 2001b). Por esta razão, a ACD é compreendida como interdisciplinar e interdiscursiva, instituindo um diálogo entre a Linguística e a Semiótica e importando-se com a teorização dos processos sociais e a articulação de mudanças (FAIRCLOUGH, 2001b).

Fairclough evidencia ainda que a ACD assume um caráter mais que interdisciplinar, mas sim, transdisciplinar, visto que, não apenas se utilizará do conhecimento de outras áreas, mas também produzirá conhecimento segundo essa interdisciplinaridade (idem, 2001b). A importância da interdisciplinaridade justifica-se pelo espaço que é ocupado pela linguagem na vida social.

Pelo exposto podemos dizer que a ACD pretende analisar, dessa forma, não apenas as características linguísticas dos textos, mas, sobretudo, as relações sociais envolvidas na sua produção. As propriedades do uso da linguagem, assim, são influenciadas por determinados elementos, dentre eles: a maneira como as instituições são associadas na formação social e as relações de classe (FAIRCLOUGH, 2001a).

Atenta à essas discussões, as entrevistas abordaram questões que permitissem explorar as concepções dos entrevistados a respeito de suas formações, atuação profissional como professor universitário, como professor da graduação em Ciências Sociais e como professor formador da licenciatura em Ciências Sociais. Conhecer a vivência de suas práticas em ambiente da sala de aula, através de suas considerações sobre como é ministrar aulas nas Ciências Sociais e na licenciatura da mesma área e compreender como eles percebem sua profissão de professor. Tal decisão nos conduziu a procurar elementos que relacionassem suas concepções e expectativas com as atribuições que lhes são definidas nos documentos oficiais e nos projetos dos cursos, como também, de apreender a forma como nesse processo vai se configurando sua formação e como essa se reflete na prática.

A análise das entrevistas nos indicou elementos que permitiram apreender como os professores percebem a docência universitária, seus entendimentos sobre ser professor formador e como se relacionam com os pares, o que nos conduziu a apreender as formas distintas de construção de suas identidades profissionais.

É de acordo com suas posturas, dentro de qualquer prática, que o indivíduo percebe e representa sua vida social, essas representações são configuradas em combinação com o modo como eles se posicionam e são posicionados. Para tanto, nesta pesquisa associamos a discussão trazida por Dubar sobre construção de identidades e identidades profissionais aos estudos de Fairclough sobre discurso, pois um dos efeitos constitutivos do discurso, conforme assinalado, é o de colaborar na construção das identidades sociais “(...) as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo por meio do qual se vinculam a um discurso – no seu próprio e nos discursos dos outros” são “portanto, representação, ação e identificação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 112 ). Sendo assim, investigar nas entrevistas a construção da identidade profissional do formador, com base na perspectiva de Fairclough, nos permitiu aprender como esse indivíduo está agindo em seu contexto e construindo sua realidade social e a si mesmo, pois o discurso dos professores diz “algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas” (LOURO, 2004, p. 98).

Procedemos, inicialmente, à leitura e releitura de todas as entrevistas relacionando-as ao exposto tanto nos documentos oficiais, como nos projetos de curso (PPP), buscando localizar temas predominantes, seu relacionamento com outros temas, contextos referidos, tensões e conflitos expressados ou sugeridos, argumentos defendidos ou contestados, possibilidades e dificuldades indicadas. Uma vez estabelecido este quadro, buscamos identificar a realidade institucional vivida pelo professor formador na construção de sua identidade.

Portanto, o recorte temporal dos documentos, quanto à Sociologia no Ensino Médio, foi feito a partir de 1970, privilegiando as legislações estaduais e federais; quanto ao ensino superior, a partir de 1995, ano da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), e da edição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996. A escolha das datas indicadas se dá, pelo fato de, nesse período, terem ocorrido mudanças significativas relativas tanto ao Ensino Médio, quanto ao ensino superior, que repercutiram no ensino da Sociologia, na formação de seus professores e, claro, na identidade profissional dos professores formadores.

## 5.2 O DISCURSO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Aqui apresentamos nossas considerações sobre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das licenciaturas em Ciências Sociais das universidades selecionadas dado que consideramos o contexto de produção dos textos, tomando-os como unidade de significação, observando as condições dessa produção a partir de sua interação com outros textos (documentos oficiais relativos à formação docente no Ensino Superior), o que configura sua discursividade.

Abordaremos, inicialmente, questões pertinentes ao significado e importância dos Projetos Políticos Pedagógicos para a delimitação de um campo formativo, ou seja, a identidade de cada curso. Em seguida prosseguimos com a análise dos PPPs de cada licenciatura selecionada trazendo elementos relacionados ao histórico de criação dos cursos, seus objetivos e perfil profissional de seus egressos. Salientamos ainda que serão elencados desses Projetos Pedagógicos dois perfis, o dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e o perfil dos egressos dessas licenciaturas.

O PPP é construído dentro de um campo de possibilidades históricas e culturais, a partir das quais são definidos os objetivos do um curso, sua matriz curricular, delimitação do perfil profissional, bem como de suas respectivas habilidades. De acordo com Veiga:

O projeto político pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá de fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros (2008, p. 183).

Devido a tantos elementos que terminam por se associar diretamente com a prática docente, autores como Pimenta (2002), Frigotto (1994), Soares (2000), Veiga (2008), Velho (1981) ressaltam a importância do envolvimento dos docentes na elaboração e execução do PPP, posto que nesse processo há a construção de conhecimentos ancorados por concepções teóricas e práticas, ou seja, constitui um instrumento de ação e transformação. Contudo para Giroux: “(...) os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação” (1997, p. 198).

Tais autores consideram que através da participação efetiva dos professores na construção, elaboração ou reelaboração de propostas e projetos que afetam, de alguma maneira, seu espaço formativo e de trabalho, esse sujeito, passa a compreender a constituição desse espaço limitado permeado de disputas (ABBOTT, 1988) e, conseqüentemente, a alcançar sua autonomia ou o poder sobre o próprio trabalho que tem como característica a independência do profissional na realização de sua atividade (FREIDSON, 1998), possibilitando, inclusive, uma visão emancipatória.

Para Veiga (2008), no PPP a unicidade da relação teoria-prática é fundamental, além disso, sua construção visa ao desenvolvimento de atitudes de cooperação e reciprocidade, orientada pelo princípio do trabalho coletivo. Essa perspectiva se associa à concepção de formação que visa a assegurar ao professor adquirir competências metodológicas, não apenas para ensinar, mas também para refletir sobre a prática e as condições nas quais esta ocorre, assumindo compromisso com a formação de novos profissionais.

Apesar de ser uma proposta curricular que procura atender demandas específicas das IES e, pressuponha a participação da comunidade acadêmica em sua construção, não se pode esquecer que o Projeto Político Pedagógico tem seu discurso consonante com o das políticas

nacionais de educação, a exemplo do disposto no Artigo nº 53, Inciso II da LDB (1996) no tocante ao Ensino Superior “No exercício de sua autonomia (...) são asseguradas às universidades: fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

Desta forma, o PPP se mostra mais do que a resposta a uma solicitação formal, é a reflexão e a expressão contínua dos professores a respeito da educação superior, da universidade e sua função social, do curso, do ensino, da pesquisa da extensão do currículo, e da relação teoria e prática. De acordo com Veiga:

o projeto pedagógico é um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. É um instrumento clarificador de ação educativa da escola em sua totalidade (2008, p. 106).

A construção do PPP é a forma objetiva de o curso de graduação dar sentido ao seu saber fazer, onde ações são construídas, desconstruídas e reconstruídas de forma dinâmica e histórica; é a exposição de sua intencionalidade, compromissos e, principalmente (VEIGA, 2008), lastro para a identidade de seus membros, portanto, a construção do projeto é sempre inacabada.

A implementação de um PPP depende, assim, em grande parte, do comprometimento dos sujeitos envolvidos no processo. Ou seja, quando o trabalho é realizado de forma participativa, com distribuição de tarefas levando em consideração as possibilidades e as necessidades do curso e da Instituição.

Assim, a construção do PPP se constitui, em princípio, num processo democrático de decisões que supera as relações burocráticas que existem no interior das instituições; dessa forma, sua construção passa pela questão da autonomia da instituição, de sua capacidade de desenvolver sua própria identidade.

Para análise dos PPPs, foi considerado o próprio texto, admitindo que o mesmo não se restringe a um objeto empírico, de natureza meramente linguística, com começo, meio e fim. O texto foi tomado como uma unidade de significação, observando a sua incompletude textual (manifestada pela infinidade de sentidos que o discurso carrega) como a condição de existência da linguagem, as circunstâncias de sua produção e sua constituição no processo de interação, no qual o sentido está contido no espaço discursivo produzido pelos interlocutores.

Embora seja considerada uma unidade completa, para efeito de análise, o texto não representa uma unidade fechada em si mesmo frente às relações intrínsecas com outros textos,

como bem evidencia Pêcheux (1990); o texto é concebido como processo discursivo que depende das condições concretas de produção, distintas posições de sujeitos e várias formações discursivas em torno de uma dominante.

A introdução da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio trouxe algumas necessidades de mudanças para as IES, tais como, criação de novos cursos ou modificação dos já existentes. Esse contexto traz uma nova concepção de currículo com definição dos objetivos dos cursos, a delimitação do perfil do profissional e suas respectivas habilidades, dentre outras.

As três Universidades escolhidas apresentam características diferenciadas quanto à criação de seus cursos de licenciatura em Ciências Sociais, tais como, o histórico de criação das licenciaturas em Ciências Sociais e a construção e reformulação dos seus PPPs, o que trouxe para a presente pesquisa, elementos distintos que refletem na construção das identidades profissionais dos seus professores formadores. Para facilitar o entendimento dividimos os Projetos Pedagógicos quanto aos:

- Objetivos e finalidade da criação e reformulação dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais

Buscou-se aqui apreender, através de seus Projetos Políticos Pedagógicos, as características de cada curso de licenciatura em Ciências Sociais analisado. Tais observações foram feitas comparando os discursos contidos em cada PPP e os discursos que constituem os documentos oficiais utilizados para a elaboração destes.

No PPP da licenciatura em Ciências Sociais, da UFPB, alguns pontos são elencados quanto às questões fundamentais que deram materialidade ao curso de licenciatura, dentre elas destacamos: a Resolução CNE/CB 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a obrigatoriedade da Sociologia enquanto disciplina no Ensino Médio o que, conseqüentemente, viria a criar demandas por profissionais formados na área para atuar nessa modalidade de ensino.

Outro ponto foi uma avaliação do INEP, no ano de 2006, pela qual o curso de Ciências Sociais foi submetido, na qual, embora tenha recebido o conceito “muito bom”, no relatório do Instituto foi salientado que “a inexistência da modalidade licenciatura (...) restringe (...) as perspectivas profissionais dos alunos”, o que torna o perfil do egresso “excessivamente acadêmico”.

Além dessas questões, têm-se a expectativa de que ao criar a licenciatura, pode-se resolver o problema da evasão, recorrente na UFPB e, igualmente, no bacharelado em Ciências Sociais dessa instituição. Com efeito, há a preocupação com a origem social dos estudantes, em sua maioria, oriundos de classes populares e não teriam condições de abdicar do trabalho para se dedicarem a uma formação superior diurna. Desse modo, ao ser disponibilizada a licenciatura em horário noturno existiria a possibilidade de conciliação entre a formação acadêmica e o mercado de trabalho. Por fim, essa iniciativa se torna compatível com a política educacional do governo federal voltada para a democratização do ensino superior vigente na época.

Já na UFRJ, dentre os argumentos especificados no PPP para a criação de seu curso de licenciatura em Ciências Sociais, são enumerados alguns dispositivos legais, dentre os quais destacamos: o Parecer CNE/CP 009/2001(Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena), o Parecer CNE/CP 027/2001(que dá nova redação ao item 3.6, alínea c da Parecer CNE/CP 9/2001), o Parecer CNE/CP 028/2001 (estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena), a Resolução CNE/CP 1/2002 (institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena) e a Resolução CNE/CP 2/2002 (institui a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena). Nesse contexto, com a criação da graduação específica de licenciatura em Ciências Sociais essa instituição vem a atender cinco demandas que, embora distintas, se articulam: **a legal** – exigências quanto à formação de professores para a educação básica; **a pedagógica** – valorização do magistério, qualidade da formação do professor e articulação entre teoria e prática; **a social** – democratização do acesso ao ensino superior e relevância para a produção nas Ciências Sociais (novas experiências sociais e visão de mundo); **a disciplinar** – aumento da demanda por licenciaturas em Ciências Sociais em função da obrigatoriedade da disciplina Sociologia no Ensino Médio e **a institucional** – que diz respeito às expectativas tanto do IFCS, quanto da UFRJ no que se refere à preservação e aperfeiçoamento da qualidade das formações em cenário nacional.

No caso da licenciatura em Ciências Sociais da UEL, ocorreram apenas reformulações em seu PPP a partir de demandas legais, dentre as quais ressaltamos: a Resolução CNE/CP n° 1/2002 e Resolução CNE/CP n° 2/2002 (tal como para a UFRJ), além das: Resolução

CNE/CES n° 17/ 2002 (Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais, Antropologia, Ciência Política e Sociologia); Resolução CNE/CES n° 3/2007 (dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora aula e dá outras providências); Decreto n° 5.626/2005 (dispõe sobre a língua brasileira de sinais), e considerando também a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

É interessante notar que nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada IES, o discurso é enunciado em consonância com as Políticas Nacionais para a Educação, tendo como referência a LDB (1996), que permite a cada universidade “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. Assim, os argumentos trazidos, democratização do acesso ao Ensino Superior, institucionalização de cursos de licenciatura de graduação plena e obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio, estão presentes na constituição/reformulação do PPP. Nesse sentido, tem-se um discurso consonante com as mudanças advindas da educação e das políticas de formação profissional. Ou seja, sendo o discurso constituído de uma prática e esta contribuindo para a reprodução das relações, visto que, pode ser estruturada pelo contexto, neste caso, são os documentos oficiais, é imperativo as relações de poder/ideológicas que alicerçam a elaboração dos PPPs e daí a consonância (FAIRCLOUGH, 2001a).

No caso da UFRJ e da UFPB, a obrigatoriedade da oferta da Sociologia no Ensino Médio foi o ponto fundamental para a organização da licenciatura em curso distinto do bacharelado e a elaboração de PPP's distintos. Quanto à UEL, por já possuir essa modalidade de formação, foram apenas realizadas reformulações no PPP para adequá-lo às novas exigências legais quanto à formação de professores e à educação básica, exigências essas que também foram incorporadas aos projetos da UFRJ e da UFPB. Entretanto, nestas duas últimas, por terem cursos instituídos recentemente, a fundamentação de seus Projetos incorpora a preocupação com a democratização e expansão do ensino superior público e, conseqüentemente, a valorização da carreira do magistério superior. Esse discurso se assemelha assim, àquele dos documentos oficiais quanto aos desafios da educação superior brasileira sintetizado na tríade: expansão, qualidade e democratização.

A garantia da isonomia no acesso e permanência na educação superior é obtida por meio do conceito de democratização. O processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites. A definição de um projeto para a educação superior deve entender esta como bem público, destinada a todos indistintamente, inserida no campo dos direitos sociais básicos, tratada como prioridade da sociedade brasileira, sendo que a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças (BRASIL – SEŠu, 2014, p. 19).

Essas preocupações também estão presentes nas discussões a respeito da Universidade como instituição social, que visa ao reconhecimento público de sua legitimidade e atribuições voltadas para a produção de conhecimento transformador, tal como explicitado no capítulo 2.

Outro ponto que nos chamou atenção no PPP da UFPB foi a associação direta entre criar uma licenciatura e a resolução do problema da evasão do curso de bacharelado em Ciências Sociais, pois, de acordo com o documento das IES, a maioria dos discentes que optam por este curso são provenientes das classes menos favorecidas, o que dificultaria se manterem em um curso diurno, uma vez que, necessitam trabalhar. Um discurso que consideramos como pragmático, alicerçado na ideia de meios e fins, como discutido por Max Weber (2009), ao explicar a ação racional com relação aos fins; para atingir um objetivo determinado o sujeito (instituição) recorre aos meios disponíveis para tal a partir de uma visão prática/realista do social. Ao ser instituída a licenciatura, trabalho e estudo podem ser conciliados e essa demanda passa a ser atendida, ou seja, um curso que se adapta ao perfil do alunado trabalhador.

Dessa forma, inferimos que, além da existência de uma demarcação temporal (relacionada à obrigatoriedade da disciplina Sociologia no Ensino Médio), que indica e justifica a criação/reformulação dos/nos cursos analisados, há também a presença do discurso dominante de um currículo crítico, pois estão presentes nos objetivos dos três PPPs a formação de profissionais com capacidade de articular, de forma crítica e reflexiva, as formações teóricas e práticas e comprometido, socialmente, de maneira ética frente à realidade social.

Outro aspecto esclarecedor a respeito das IES e os seus PPPs é o perfil profissional de seus egressos. Constatamos que são enfatizadas nos respectivos Projetos as seguintes dimensões: docência, relação entre conteúdos específicos das Ciências Sociais, a formação pedagógica e a extensão, na perspectiva de que o egresso possa estabelecer uma relação forte com a comunidade em que trabalhará mediante a troca de experiências, o que parece condizente com o discurso sobre universidade como instituição que realiza simultaneamente o ensino, a pesquisa e a extensão. O ensino se constitui como ocasiões para a reflexão e a (re)construção de conceitos e valores; a pesquisa é concebida como a produção científica do conhecimento e a extensão é vista como oferecendo à formação discente um espaço capaz de permitir a atualização dos conteúdos programáticos.

Nos três Projetos Políticos Pedagógicos analisados, a preocupação com a indissociabilidade entre teoria e prática, elementos considerado norteador da formação

docente, se faz presente. Tal concepção é enfatizada no sentido de não diferenciação entre o sociólogo (bacharel) e o professor (licenciado), rejeitando a visão de que se trataria de atividades distintas, compreendendo a prática como dimensão do conhecimento mediante o argumento de que o sentido do conhecimento é desenvolvido no contexto da prática, no caso dos professores, na sala de aula. Dessa forma, o conhecimento não aconteceria em um momento teórico e em outro prático, ele é ao mesmo tempo teórico-prático.

Nos documentos referentes à formação do professor, o estágio, é considerado o eixo articulador das dimensões teórica e prática, como salientado no Parecer CNE/CP nº 9/2001:

a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. (...) Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares (...)" (p. 57)

Embora essa discussão seja contemplada nos três Projetos Pedagógicos, de maneira distinta, o Projeto Pedagógico da UFRJ especifica como a formação pretende quebrar o paradigma da dissociação entre teoria e prática. É proposto que o licenciado tenha consistente formação em Ciências Sociais com capacitação para a pesquisa e a pós-graduação, inclusive, na qual serão contemplados plenamente na formação do licenciado, os processos de ensino-aprendizagem. O que, na perspectiva de seus formuladores, vai garantir não apenas a qualidade da formação do egresso, como também, mais adiante do estudante do Ensino Médio.

Trazidos esses elementos quanto ao perfil desejado dos egressos, elencamos as competências e habilidades requeridas desse profissional em cada PPP. No curso da UFPB é evidenciado que ao final do curso, esse profissional deve estar habilitado e qualificado para ensinar as matérias que compreendem as Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Política), assim como oferecer consultoria, planejar ou qualquer outra atividade relacionada à sua competência na área.

Visa, portanto, a formação tanto de pesquisadores como de docentes em Ciências Sociais como pode ser observado nas seguintes competências: domínio dos conceitos fundamentais das ciências sociais; conhecimento das principais linhagens de pensamento na antropologia, ciência política e sociologia; convívio com a literatura especializada contemporânea; domínio do instrumental de pesquisa; capacidade de formular projetos de

investigação; capacidade de formular análises retrospectivas e projetivas na área; domínio dos conteúdos necessários à formação pedagógica; capacidade para reflexão crítica sobre o papel da escola na sociedade brasileira; atuação interdisciplinar no ensino das ciências sociais; articulação de competências técnica, política e humana; atuar com coerência entre sua formação e a prática profissional; e, ter na pesquisa, o foco no processo de ensino e de aprendizagem, considerando que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Percebemos a preocupação com a formação de um profissional que tenha domínio dos saberes específicos das Ciências Sociais e dos saberes pedagógicos, buscando manter-se atualizado quanto à literatura das áreas (específica e pedagógica). Além disso, é enfatizada a importância da pesquisa na formação desse professor que, em articulação com o ensino, conduzirá à reflexão crítica a respeito da sociedade e suas instituições, bem como, a elaboração de métodos e metodologias de ensino.

Quanto à UEL, é destacado que a proposta do curso é a formação de um profissional crítico e comprometido ética e socialmente com as questões sociais contemporâneas. Para tanto, deve ser propiciada aos egressos: habilidades didático-pedagógicas e domínio dos conteúdos básicos para o exercício do magistério – ensino de Sociologia no Ensino Médio; capacidade de pesquisa e reflexão crítica sobre a realidade social; compromisso social; capacidade de operar com teorias, conceitos e métodos próprios das Ciências Sociais e abertura para outras competências necessárias à formação do educador/pesquisador.

Também aqui foi evidenciada a importância do ensino estar atrelado à pesquisa na formação do professor, o que é visto como proporcionando o olhar crítico sobre o social e assim possibilitar desenvolver suas competências enquanto professor/pesquisador.

No PPP da licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ não são listadas habilidades e/ou competências do egresso, é sublinhado que esse sujeito deve poder desenvolver, ao final de sua formação, habilidades para a pesquisa e o ensino da Sociologia em escolas de Ensino Médio das redes públicas e privadas. Que sejam professores capazes de provocar seus alunos e levá-los a assumir seu próprio aprendizado.

Ao analisarmos o perfil requerido dos egressos em cada Projeto, observamos que, de maneira geral, neles são considerados que o processo de formação de professores inclui a discussão e incorporação da relação teoria e prática, bem como do ensino e da pesquisa como os pontos de partida e de chegada para a compreensão dos modelos diferenciados de formação profissional. Visando dessa forma, a formação de profissionais com habilidades e domínio

dos conteúdos específicos da área, dos conteúdos didático-pedagógicos e da capacidade para a pesquisa o que lhes permitirá lançar olhar crítico e reflexivo sobre a realidade social à sua volta, especialmente, ao Ensino Médio.

A docência realizada pelo professor para dar conta do ensino apresenta-se desde logo como uma atividade complexa, pela convergência concomitante de questões teóricas e práticas, com origens no enfrentamento do cotidiano escolar – a dimensão interna da docência – e ainda na reflexão pedagógica sobre o homem e suas finalidades – a dimensão externa, - indagando sobre a quem, para que e o que ensinar (GRILLO, 2002, p. 78).

A associação entre teoria e prática desempenha função relevante no centro de uma organização discursiva e possui sentido positivo na formação do professor. A docência, assim, constitui a base da formação desse profissional, sendo o trabalho pedagógico o foco formativo e a prática como horizonte do compromisso ético-político, uma vez que, sem essas articulações, os saberes permanecerão estanques e pouco relacionados com o exercício específico da docência. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento de habilidades e competências que não se vinculam à teoria ou à prática; à pesquisa ou ao ensino, mas sim, à total associação desses elementos constitutivos da profissionalidade docente.

A observação da matriz curricular de cada um dos cursos permite comprovar a presença da prática pedagógica ao longo dos semestres letivos como maneira de executar a relação teoria/prática ao longo do curso, iniciando-se já nos primeiros semestres letivos, conforme Resolução CNE/CP nº 2 de 2002. Nos três Projetos Pedagógicos analisados, a prática de ensino e estágio supervisionado é iniciada a partir do sexto período, o que condiz com o explicitado no Documento acima citado.

Contudo, cada PPP tem sua forma de organização própria quanto à distribuição das práticas e dos estágios supervisionados. Quanto a este último, em todos os Projetos Pedagógicos ele é oferecido a partir do sexto período, momento no qual as disciplinas específicas das Ciências Sociais já foram contempladas. Percebemos, no entanto, que nos PPPs da UFRJ e da UEL são oferecidas disciplinas obrigatórias, acessíveis ofertadas a partir do primeiro período, que objetivam a ligação entre o ensino e a pesquisa.

No caso da UFRJ, trata-se do “Laboratório de Pesquisa”, oferecida do primeiro ao oitavo período, e que visa: “estabelecer comunicação direta com os conteúdos curriculares das demais disciplinas ministradas em cada semestre, assim, concorrerão não apenas para a integração entre teoria e prática, como também para maximizar e consolidar os conteúdos

curriculares (...) potencializam não apenas os conteúdos curriculares das Ciências Sociais, como também da educação”. A proposta é o desenvolvimento do olhar crítico desse profissional no seu dia a dia em sala de aula e, assim, possibilitá-lo, a partir das peculiaridades do ensino/aprendizagem a construção de propostas diferenciadas de metodologias e métodos de ensino e de pesquisas relacionadas ao ensino e às questões pertinentes aos processos educativos como um todo.

Quanto ao Projeto Pedagógico da UEL, a disciplina oferecida, do primeiro ao quarto período é Pesquisa e Ensino, cujo principal objetivo é oferecer subsídios teórico metodológicos com vistas à não diferenciação do professor e do pesquisador.

A partir dessas observações podemos inferir que nos PPPs são estabelecidas estratégias acadêmicas de ação. Os programas acadêmicos, como já discutido no capítulo 2, envolvem, além do próprio ensino, também a pesquisa e a extensão Acrescente-se que é ainda considerado fundamental que esses Projetos Pedagógicos estejam voltados à missão da Universidade, que, segundo ditames da LDB (1996), compreende bem mais do que o simples ensino de graduação.

Neste sentido, o discurso empreendido nos Projetos Pedagógicos aponta que a relação teoria e prática deve ser pautada na contextualização do ensino, além, do compromisso social e ético das agências formadoras e, conseqüentemente, do professor formador. Constatamos assim que, os PPPs estão assentados nos princípios de uma educação crítica e transformadora e na crença de que esta concepção irá permear a formação dos licenciados e os processos de ensino-aprendizagem dos professores formadores.

Por conseguinte, para estudarmos a construção das identidades profissionais dos formadores, é necessário que façamos uma articulação com o contexto das reformas educacionais e políticas instauradas no país no período e seus reflexos na constituição dos cursos, por meio da formulação do PPP, dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais. Assentados nas discussões apresentadas, percebemos que existe um discurso condicionante, no sentido de que o perfil desejado do egresso, como já mencionado, é construído no dia a dia do seu processo formativo. Dessa forma, caso os formadores não apreendam a importância da não dissociação entre ensino e pesquisa como elemento principal dessa formação ela não se realizará da maneira esperada, tal como prezam os PPPs, isto é, para que o perfil requerido tome concretude é necessário que o formador assuma uma postura de reflexão sobre sua própria prática.

Em vista disso, a caracterização desses formadores permite compreender que o contexto formativo de cada um é fundamental para identificar suas concepções sobre a profissão de professor e os condicionantes que predominam na sua reflexividade docente. Para tanto, procederemos também à análise do perfil desses formadores que será detalhada em duas tabelas, uma apresentando suas formações e a outra o que denominamos “exercício docente” trazendo suas experiências no atual campo de trabalho e anteriores a ele.

### 5.3 PERFIL DOS PROFESSORES FORMADORES DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Apresentamos abaixo um quadro geral contendo elementos relacionados à formação e experiência de trabalho dos entrevistados o que permite delinear o perfil dos professores formadores das licenciaturas em Ciências Sociais das instituições estudadas.

Tabela 1- formação docente

<b>Professor</b>	<b>Teve aulas de Sociologia no Ensino Médio</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-Graduação (Mestrado)</b>	<b>Pós-Graduação (Doutorado)</b>	<b>Pós-Doutorado</b>
“A”	Sim/Normal Médio	Ciências Sociais (licenciatura)	Sociologia	Sociologia	Não
“B”	Sim/Normal Médio	Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado)	Sociologia	Não	Não
“C”	Não/formação geral**	Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado)	Ciência Política	Ciência Política	Não
“D”	Sim/Normal Médio	Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado)	Sociologia	Sociologia	Não
“E”	Sim/formação geral	Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado)	Sociologia	Sociologia	Não
“F”	Sim/formação geral	Ciências Sociais (licenciatura)	Sociologia	Educação	Não
“G”	Não/escola rural/técnico em contabilidade	Teologia e Ciências Sociais (bacharelado)	Sociologia	Não	Não
“H”	OSPB/escola técnica	Ciências Sociais (bacharelado)	Sociologia	Sociologia	Sociologia
“I”	Não/formação geral	Ciências Sociais (bacharelado)/cursou algumas disciplinas pedagógicas na licenciatura	Ciência Política	Sociologia	Ciência Política
“J”	Não/formação geral	Ciências Sociais (bacharelado)	Sociologia	Ciências Sociais	Não
“K”	Sim/Normal Médio	Ciências Sociais	Ciências	Ciências Sociais	Não

		(licenciatura e bacharelado)	Sociais		
“L”	Não/formação geral	História (licenciatura e bacharelado)	Ciência Política	Ciência Política	Não
“M”	Não/escola técnica	Ciências Sociais (bacharelado)	Antropologia	Antropologia	Não
“N”	Não/formação geral	Arqueologia/Antropologia	Antropologia	Antropologia	Não
“O”	Não/formação geral	Ciências Sociais (bacharelado)	Sociologia	Sociologia	Sociologia
“P”	Não/escola técnica	Comunicação Social	Comunicação Social	Sociologia	Sociologia

\*entrevistas realizadas no período de junho a novembro de 2014.

\*\*ensino secundário ou ensino médio.

Os dados apresentados mostram que existe diversidade quanto à formação dos formadores que vai da educação básica à pós-graduação. Dos dezesseis entrevistados, oito concluíram a última etapa da educação básica em ensino secundário/ensino médio, cinco fizeram curso profissionalizante e quatro cursaram o Normal Médio. Essas diferenças podem estar atreladas a diversos fatores dentre os quais local onde residia, no caso do professor “G” que à época morava em área rural, escolha pessoal ou pelo fato de querer ou ter que adentrar de imediato no mundo do trabalho.

Quanto à familiaridade com a disciplina Sociologia, antes de ingressar na educação superior, dos dezesseis professores cinco a cursaram, desses, quatro são os que fizeram o Normal Médio, modalidade de formação de docentes para a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Nesta formação, a Sociologia sempre permaneceu como disciplina obrigatória, como destacado no capítulo 1 (MOTA, 2005). Aliás, saliente-se que, para estes professores, o contato prévio com a disciplina Sociologia foi o que os levaram a escolher as Ciências Sociais como campo de formação.

Um desses cinco mencionados acima destaca que, durante seu Ensino Médio, só teve aulas de Sociologia no último ano desse nível de ensino. Essa revelação condiz com o próprio contexto da fragmentada presença dessa disciplina no currículo do Ensino Médio (MEUCCI, 2002; MORAES, 2010), pois, antes de se tornar obrigatória, era ministrada apenas em algumas escolas de alguns estados e, nem sempre, ofertada nas três etapas do ensino referido (SANTOS, 2002; SARANDY, 2004).

Já o professor “H”, que cursou escola técnica, enfatiza ter estudado Organização Social e Política Brasileira (OSPB), disciplina que se tornou obrigatória a partir de 1969 e substituía as disciplinas de Filosofia e Sociologia (CACETE, 2014), como já ressaltado no capítulo 1. Percebemos que essas distinções entre o tipo de ensino frequentado por cada professor reflete o histórico da Sociologia na educação básica brasileira, marcada por um

movimento de inclusão ou exclusão, no currículo escolar, tanto em razão de discordâncias educacionais, quanto por motivos ideológicos (OCNEM, 2006; LIMA, 2012).

Quanto ao Ensino Superior, temos a mesma heterogeneidade da educação básica. No que tange à graduação, seis entrevistados cursaram o bacharelado em Ciências Sociais, dentre estes, o professor “G” cursou Teologia antes de ingressar nas Ciências Sociais; dois cursaram a licenciatura em Ciências Sociais e cinco cursaram licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais, pois se graduaram ainda quando o curso seguia o modelo de formação 3+1, no qual “a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ‘ensino secundário’” (GATTI, 2010). Sublinhamos que o professor “T” declara que, embora tenha se formado bacharel, ele chegou a cursar as disciplinas Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e Didática, pois fazia licenciatura e bacharelado ao mesmo tempo, mas se frustrou quando conseguiu a vaga de professor substituto no Ensino Médio em uma escola privada e o diretor explicou que:

*eu teria que passar a tarde lá e se faltasse um professor eu cobriria o professor, aí falei: ótimo! Tudo bem! Eu aceito! E eu ensino Sociologia. E ele falou: não! Ensina a disciplina do professor que faltou. Aí, eu falei: como assim? Eu vou ter que ensinar Química, Matemática? Ele falou: É. Eu disse: então, eu não posso porque eu não tenho competência pra isso (risos), se você me pedir para falar um pouco de História, Geografia e um pouco de literatura, até que eu conseguiria, mas cobrir algumas determinadas disciplinas da área das ciências exatas e humanas... e aí essa foi a primeira experiência que me bloqueou com a licenciatura e aí depois eu percebi, na verdade, eu tava até desanimado com as disciplinas da licenciatura, eu fazia ao mesmo tempo que o bacharelado e aí eu fazia PIBIC na época também e tava começando a pensar em mestrado.*

O excerto acima confirma o contexto da presença da Sociologia no Ensino Médio no Brasil, visto que o histórico de sua fragmentada presença no currículo nessa modalidade de ensino resultou na indefinição de sua identidade escolar. Dessa forma, não apenas os licenciados em Ciências Sociais são absorvidos pela educação básica para ministrar aulas de outras disciplinas, como também os professores com formações distintas das Ciências Sociais assumem as aulas de Sociologia (MOTA, 2003; SARANDY, 2004; SANTOS, 2002; LIMA, 2012).

Por fim, temos três professores (“L”, “N” e “P”) cujas graduações não foram nas Ciências Sociais, contudo não podemos deixar de destacar que são graduações no âmbito das Ciências Humanas e que o professor “N”, por ter se graduado no exterior, cursou

Arqueologia/Antropologia, cabendo lembrar que esta última se integra ao campo das Ciências Sociais.

No que diz respeito à pós-graduação temos, com relação ao mestrado, as seguintes formações: nove em Sociologia, duas em Antropologia, três em Ciência Política, um em Ciências Sociais e um em Comunicação Social; quanto ao doutorado, dos dezesseis entrevistados, apenas um não o possui. Dentre os outros, seis têm o doutorado em Sociologia, dois em Antropologia, um em Ciência Política, dois em Ciências Sociais e um em Educação. Já o pós-doutorado, do total de entrevistados, quatro o possuem, sendo três em Sociologia e um em Ciência Política. Essa composição diversificada, no âmbito da profissão de professor universitário, é característica dos grupamentos profissionais, como salientado pela perspectiva interacionista (RODRIGUES, 2002).

Observamos que as formações na pós-graduação estão basicamente constituídas pelas três áreas das Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Algumas exceções merecem destaque: o professor “P” tem seu mestrado em Comunicação, mas doutorado e pós-doutorado em Sociologia, o professor “F” fez seu mestrado em Sociologia e o doutorado em Educação. Além dessas particularidades, temos dois professores cujas pós-graduações foram em Ciências Sociais: o professor “K” (mestrado e doutorado) e o professor “J” (doutorado). Dessa forma, constatamos que a composição do corpo docente dos três cursos analisados está consoante com a LDB (1996) quanto à titulação dos profissionais das universidades que deve ser de, ao menos, 1/3 de mestres e doutores.

Esses dados corroboram as discussões trazidas no capítulo 3 sobre as profissões, enquanto atividades desenvolvidas pela apropriação de um conhecimento sistematizado. De acordo com os autores citados Carr-Saunders; Wilson (1933); Parsons (1968); Abbott (1988); Freidson (1998); Larson (1979), tal conhecimento é adquirido por meio da Educação Superior e oferecerá credibilidade aos grupos profissionais. Carr-Saunders e Wilson (1933) o denominam “conhecimento especializado”, Parsons (1968) chama de “base técnica”, Abbott (1988) e Larson (1979) denominam “conhecimento abstrato” e Freidson (1998) designa de *expertise*.

A obtenção desse conhecimento vai garantir a posse de diplomas ou, como salienta Freidson (1998), credenciais (títulos de mestre e de doutor) que vão garantir o monopólio (LARSON, 1979) ou a jurisdição (ABBOTT, 1988) no mercado de trabalho (IES).

Também enfatizamos que apenas metade dos entrevistados possuem formação na licenciatura, desses um (professor “F”) também possui doutorado em Educação. Desse modo,

como já enfatizado no capítulo 2, a formação do docente de ensino superior tem se centralizado na especialização em áreas específicas do saber (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, SOARES; CUNHA, 2010). Esse contexto tem gerado muitas discussões no que diz respeito à dicotomia entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação do professor de ensino superior, entretanto, a pesquisa tem se colocado em lugar de destaque na atuação desses profissionais (TARDIFF, 2000; ROLDÃO, 2005, PIMENTA; ANASTASIOU, 2005), principalmente dos que estão integrados às universidades (o que é o caso desse trabalho). Entretanto, a profissão docente é constituída de múltiplos saberes atrelados aos conhecimentos pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIFF, 2000).

Segundo Oliveira et al “(...) um título, por si só, não garante que o mestre ou doutor será um exímio professor e pesquisador ou que possua as competências necessárias para atuar no ensino superior” (2008, p. 33). Ou seja, ao defender uma dissertação ou tese, comprova-se a habilidade de conduzir uma pesquisa e dissertar sobre ela, e não, necessariamente, as habilidades e conhecimentos para ser um docente (MASETTO, 2003).

Não se trata de desconsiderar a necessidade e o valor da titulação para a formação profissional dos docentes do Ensino Superior, mas de considerar que esta ao se desenvolver tendo como principal fundamento a pesquisa, está desvalorizando um dos elementos essenciais para construção da profissionalidade docente, o ensino.

A seguir apresentamos uma tabela construída considerando a atuação profissional dos entrevistados. Assim procuramos apreender o seu lugar de pertencimento, seja no contexto da universidade (se teve outra profissão antes de ser professor e tempo que leciona na atual instituição), seja nos grupos de pertença (grupos de pesquisa e/ou de trabalho e eventos que costuma frequentar).

Tabela 2- exercício docente\*

<b>Professor</b>	<b>Tempo que leciona na Instituição atual</b>	<b>Antes de ser professor universitário, teve outras experiências profissionais</b>	<b>Participa de algum grupo de trabalho ou de pesquisa (ensino universitário ou de Sociologia)</b>	<b>Quais eventos acadêmicos/científicos costuma frequentar</b>
“A”	17 anos	Não	FOP; Prodocência; PIBID; LENPES; OBEDUC;	SBS; ANPOCS; ENESEB;
“B”	3 anos	Não	LENPES;	SBS;
“C”	10 anos	Não	Não	ENESEB;
“D”	30 anos	Empresa Seguradora e Hospital.	LES; LENPES; GAES;	ALAS; ALACIP; SBS; Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos da Universidade de São Paulo;
“E”	4 anos	Não	LENPES; PIBID;	SBS; ANPOCS; ENESEB;

“F”	14 anos	Comércio e Empresas	LENPES; PIBID;	ENESEB; SBS;
“G”	3 anos	Professor do ensino fundamental 2	Sim, de Religião e Estudos de Religiosidade	ABHR
“H”	8 anos	Empresa Privada; CELPE;	PIBID;	ANPOCS; LASA; ALACIP; CISO; SBS; ENAL; ENID;
“I”	4 anos	Não	NEAMP; NUPS	SBS; ANPOCS; ABCP; ALACIP; IPSA
“J”	9 anos	Não	Não	SBS; ANPOCS;
“K”	9 anos	Vendedora e atendente.	Não	RBA; Eventos internacionais do MERCOSUL;
“L”	7 anos	Não	Não	ALAS; LASA;
“M”	5 anos	Não	Não	ABA; ANPOCS; ESOSCIT; Reunião de Antropologia do MERCOSUL;
“N”	7 anos	Não	Não	RBA; ANPOCS;
“O”	15 anos	Não	Não	SBS; ANPOCS; BRASA;
“P”	6 anos	Editor	Núcleo de Violência;	ANPOCS;

\*entrevistas realizadas no período de junho a novembro de 2014.

A partir da tabela acima, observamos que o tempo no qual cada professor leciona em suas atuais IES varia dos três aos trinta anos. Dividindo esse intervalo em duas partes, apenas para melhor observação do tempo no qual esses professores estão inseridos no campo das Ciências Sociais, dos três aos nove anos de atuação e outra dos dez aos trinta anos, temos onze docentes na primeira parte e cinco na segunda, sinalizando que mais da metade dos entrevistados está há menos de dez anos atuando nas nos cursos analisados. Contudo, dos dezesseis entrevistados, onze não tiveram outra experiência de trabalho fora do ensino universitário. Dos que afirmaram ter outras experiências fora do contexto universitário, um foi como professor do Ensino Fundamental e quatro em áreas completamente distintas da educação.

É importante destacar que dos professores com experiências fora da docência, dois (professores “D” e “F”) estão há mais de dez anos ministrando aulas em suas instituições e dois estão há menos de dez anos (professores “H” e “K”).

Ao serem questionados sobre quais disciplinas estariam lecionando atualmente (no período em que as entrevistas foram realizadas), dos dezesseis professores, cinco (professores “A”, “B”, “C”, “F” e “G”) se dedicavam às disciplinas voltadas para o ensino e a docência (Estágio e Metodologia do Ensino da Sociologia), os outros onze estavam dedicados às disciplinas específicas das Ciências Sociais. Destacamos que os cinco professores acima pertencem ao Departamento de Ciências Sociais da UEL, que comporta o Departamento de Metodologia do Ensino em Ciências Sociais.

Acreditamos que essa peculiaridade da licenciatura em Ciências Sociais da UEL esteja relacionada à própria criação do curso, que se deu pela licenciatura (1973), e à atuação dos professores pioneiros que conseguiram, junto à Prefeitura de Londrina, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio desde o ano de 1994, o que, portanto, vem possibilitando a esses profissionais um olhar mais acurado sobre as questões referentes à importância do ensino, da pesquisa e da extensão na formação de seus professores.

Esse fato nos conduz ao debate sobre a Sociologia ser uma disciplina “nova” na Educação Básica e, dessa forma, apesar de já ter conseguido criar, em nível nacional, um campo articulado de discussões sobre a importância do seu ensino e da especificidade de suas metodologias, e de ter conseguido espaço em eventos acadêmicos/científicos, como a criação do GT sobre o “Ensino de Sociologia” da Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS (criado em 2005), do Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB (criado em 2010) e da e a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS (criada em 2013), em nível estadual, não existe o fortalecimento da disciplina, isto revela distanciamento entre as IES (através de seus Departamentos de Ciências Sociais) e a Educação Básica, o que inviabiliza movimentos de luta junto às Secretarias de Educação dos estados pela homologação de concursos (MORAES, 2010; LIMA 2012).

O discorrido acima, nos leva a conjecturar sobre a importância da aproximação entre a Universidade e a escola (LUDKE; CRUZ, 2005), também considerada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política, Sociologia (Parecer CNE/CES 492/2001). Nele é enfatizado que “O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de nível superior” (p 27), o que é corroborado por Duarte:

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria” (2003, p. 620).

Dessa forma, consideramos que a prática dos professores está atrelada às condições concretas de trabalho regidas, como vem demonstrando essa discussão, pelas legislações pertinentes e suas reverberações na organização dos cursos, através de seus PPPs. Tais aspectos contribuem para nossa compreensão sobre como o contexto institucional influencia

na constituição da profissionalidade docente, o que nos faz considerar tal como evidenciam Pimenta e Anastasiou (2005), as necessidades de adequação dessas instituições, especificamente, de suas licenciaturas às novas demandas educacionais através de iniciativas específicas voltadas para o desenvolvimento profissional de seus professores nas quais sejam contemplados os saberes relacionados aos conhecimentos pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2005). Pois, como salientado por Lüdke e Cruz é sobre os formadores que:

recaem repercussões dos problemas advindos das novas propostas de legislação, das disputas internas nas instituições formadoras, dos confrontos típicos entre disciplinas de conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, da clássica falta de definição adequada entre formação teórica e prática, entre outros (2005, p. 92).

Portanto, compreender a complexidade de sua profissão é fundamental para o desenvolvimento de sua profissionalidade, como também da profissionalidade dos professores que estão formando.

Como estamos estudando a construção das identidades profissionais dos formadores das licenciaturas em Ciências Sociais, saber quais eventos acadêmicos/científicos esses professores costumam frequentar, bem como, se fazem parte de algum grupo de trabalho ou de pesquisa voltado para o ensino universitário ou de Sociologia é importante para observarmos como estes vêm traçando suas formações e seus grupos de pertença.

Quando perguntados sobre participarem de algum grupo de trabalho e/ou pesquisa voltado para o ensino, sete professores foram categóricos respondendo “não”. Dois responderam que participam de grupos de pesquisa, mas ressaltaram que não estão relacionados ao ensino. Sete professores afirmam participar desses grupos, como o PIBIB (Programa de bolsas de iniciação à docência), do qual, quatro (entre os sete), disseram fazer parte. Considerando que, dentre outras atividades, a carreira de professor universitário exige a sua participação em direções e/ou coordenações, coordenar um Programa vinculado à licenciatura e voltado para o aperfeiçoamento e valorização dos professores da Educação Básica faz com que esses formadores enxerguem a licenciatura por outro prisma no qual a associação entre teoria e prática, escola e universidade, conhecimento específico e conhecimento pedagógico são fundamentais. Como enfatizado pelo professor “H” que, embora não tenha formação na licenciatura, ao assumir a coordenação do PIBID e participar das discussões voltadas para o ensino das Ciências Sociais e a formação docente, consegue perceber que pode contribuir melhor:

*por conta das atividades desenvolvidas no PIBID (...) a gente tá lidando diretamente com os alunos da licenciatura (...) você começa a explorar um pouco mais da sua reflexão mais crítica sobre o seu papel como professor em qualquer um dos dois cursos que você traz ali, como um conhecimento a ser explorado. Por exemplo, uma das coisas que a gente tá pra começar pra planejar é que os alunos, eles vão pras escolas, eles, às vezes, compartilham a sala de aula com os professores responsáveis, a gente faz um acompanhamento disso aí e a gente trabalha em várias frentes com eles. (...)E aí nesse trabalho a gente traz muito da experiência que a gente tem ao levar esse conteúdo, que é um conteúdo conceitual, teórico da Sociologia pra contextos muito distintos, então, eles mostram pra gente qual o contexto que eles atuam e a gente responde com o tipo de experiência que já teve em contextos distintos aplicando o mesmo tipo de... repassando o mesmo tipo de conhecimento, né!*

Essa fala demonstra como o engajamento em atividades voltadas para o ensino ou a formação docente é importante para a constituição da profissionalidade do formador, posto que a sua formação se caracteriza como um processo contínuo que envolve a autoformação (HOBOLT; MENSLIN, 2012), ou seja, a busca constante de novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem. Além disso, dentre outras especificidades, a formação desses sujeitos envolve o conhecimento dos contextos formativos escolares (funcionamento das escolas e suas dinâmicas e a organização do trabalho escolar); conhecimento contextualizado historicamente e fundamentado nas políticas públicas educacionais e nas teorias que as embasam (que no Brasil seria tarefa das licenciaturas).

No que tange à participação em eventos (Congressos, Encontros, Simpósios, entre outros), a maioria dos entrevistados (doze professores) costuma frequentar eventos que estão mais relacionados às suas áreas de pesquisa, dentre estes, seis professores também informam participar da SBS. Quatro professores frequentam o ENESEB (evento voltado especificamente para o ensino de Sociologia), mas, além deste, afirmam participar de outros, como por exemplo, a SBS, que tem a adesão de três desses quatro respondentes.

Evidenciamos a participação ou não na SBS (nove professores do total de dezesseis), pois, no âmbito desse Congresso, existem os GTs “Educação e Sociedade” e “Ensino de Sociologia”, uma vez que os entrevistados não especificaram qual GT ou mesa costumam estarem presentes.

Para fins desta pesquisa, trazer esse contexto da participação em eventos científicos é importante, pois, para Carmo e Padro (2005, p.131) a ciência é uma atividade social, e, portanto, precisa ser divulgada, debatida e refletida. Assim, precisa fazer uso dos mais

diversos canais de comunicação científica que permitam a identificação dos conhecimentos já existentes e dos que estão sendo desenvolvidos (CAMPELLO, 2000).

De acordo com Meadows (2000), existem dois tipos de canais de comunicação científica: o formal e o informal. Os primeiros têm como característica a existência duradoura, como exemplo temos os livros e periódicos. Já os segundos, a comunicação é efêmera, pois, se dá através da fala: “Os congressos e conferências são o protótipo da interação informal. A interação oral varia de uma conferência pronunciada diante de uma grande plateia até as conversas triviais durante a pausa para o cafezinho” (2000, p. 39) uma vez que as publicações geradas nesses eventos, através dos anais, não são consideradas convencionais (TARGINO, 2000). Desse modo, os eventos científicos podem ser classificados como: congressos, conferências, palestras, simpósios, mesas-redondas, painéis, seminários, cursos, etc. (idem, 2000).

Para Campello (2000, p. 59), esse diversificado campo de encontros científicos está em função da sua abrangência e objetivos, mas também, pode variar de acordo com o tamanho do evento.

Os eventos científicos são considerados fontes importantes de discussão e apreensão de novos conhecimentos, seus objetivos são reunir profissionais e/ou estudantes de uma determinada especialidade para trocas e transmissão de informações de interesse comum (MARCHIORI, et al 2006, p. 8). Também criam oportunidades de troca de experiências entre os participantes; de atualização sobre as pesquisas recentes de uma área e traçam diretrizes e metas para futuras pesquisas dessas áreas (CAMPELLO, 2000).

Portanto, esses eventos, segundo Meadows (2000), fazem parte da comunicação informal da ciência e permitem aos seus participantes tanto o acesso às informações atualizadas na sua área profissional ou de estudo, quanto facilita o intercâmbio de relações e trocas entre os mesmos.

Dessa forma, ao observarmos que mais da metade dos professores costuma estar presente em eventos que condizem com suas linhas de pesquisa e que, não necessariamente abarcam questões relativas ao ensino e à docência, retomamos o debate da dissociação entre ensino e pesquisa na formação dos professores de ensino superior, no qual, ênfase é dada à produção e divulgação de pesquisas, parâmetros de avaliação da atividade docente, o que mantém as atividades de ensino e pesquisa opostas (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005; SOARES; CUNHA, 2010).

Esse descompasso entre as ações relacionadas ao desenvolvimento de pesquisas e a escassa contemplação das atividades de ensino se faz vigente tanto no contexto da criação das universidades brasileiras, quanto da instituição das Ciências Sociais recaindo sobre as formações de seus professores, visto que os programas de pós-graduação são configurados de modo que privilegiam a especialização, com ênfase na preparação para a pesquisa, ou seja, ao ingressarem para a docência no ensino superior corresponderem aos critérios requeridos com a titulação acadêmica e o conhecimento específico na área em que vão atuar.

Assim, as experiências vivenciadas por estes professores em suas formações e no seu exercício profissional, em meio a esse campo no qual a dicotomia pesquisa e docência é vigente, são imprescindíveis para apreender como esses sujeitos se reconhecem para si (eixo biográfico) e se reconhecem para o outro (eixo relacional) construindo, dessa forma, suas identidades profissionais.

## **6 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR FORMADOR – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

O objetivo deste capítulo é apresentar a análise que visa interpretar o conjunto das informações obtidas nas falas dos entrevistados a respeito da construção de suas identidades profissionais de professores formadores. A análise será desenvolvida compreendendo as significações trazidas por cada entrevistado a respeito de suas escolhas profissionais e a sua relação com os significados institucionalizados (documentos oficiais) e a literatura pertinente à docência. Assim, buscou-se compreender a existência de uma relação dialética entre os discursos dos indivíduos e a estrutura social (FAIRCLOUGH, 2001a). Essa estrutura se refere aos contextos formativos e de atuação profissional dos entrevistados.

Para tanto, dividimos o capítulo em quatro eixos temáticos: os motivos para a docência; representação da profissão; professor ou pesquisador; identidade dos docentes das licenciaturas em Ciências Sociais e percepção acerca da imagem do outro.

### **6.1. OS MOTIVOS PARA A DOCÊNCIA**

A inserção do profissional na docência universitária envolve um percurso relacional, construído e vivenciado num contexto composto por fases que assumem características próprias, em espaços e tempos vividos. Configura-se como um processo que compreende o pessoal e o profissional a partir de crenças, valores e opções, ou seja, uma relação entre o pessoal, o profissional e o institucional. Assim, a trajetória profissional se associa às questões pessoais e a outros aspectos que se entrecruzam na construção da identidade profissional docente.

Isto posto, os dados que apresentamos a seguir nos permitem inferir que existe correspondência entre a escolha profissional dos entrevistados e suas trajetórias de vida. Exploramos nesse sentido o que lhes levou a escolher as Ciências Sociais como campo de formação e como analisam sua escolha profissional e o caminho por eles realizado.

A escolha do curso de Ciências Sociais resultou de dois tipos de influência, uma que remete à socialização escolar e outra que indica a busca de elementos para a compreensão do mundo em que vivem.

Os professores A, D e F enfatizam que a escolha pela graduação em Ciências Sociais foi influenciada pelas aulas de Sociologia que tiveram em suas formações no Magistério e no Ensino Médio.

#### Professor A

*uma das motivações foram as professoras do Ensino Médio, principalmente de Sociologia da Educação, que era magistério, né! Então eu sentia uma paixão pela área de Filosofia, Sociologia, sempre gostei. Uma outra coisa que me levou para as Ciências Sociais foi a participação na Pastoral da Juventude e lá eu tive muito contato, fiquei muitos anos na Pastoral da Juventude, participei assim... informalmente da Pastoral da Criança, fui muitas vezes nas reuniões da Pastoral da Terra e eu encontrei muitos colegas das Ciências Sociais na época que eu fazia magistério, que hoje até são colegas de trabalho.*

#### Professor D

*Quando, justamente eu estava no meu ensino médio que eu entrei em contato pela primeira vez com a Filosofia da Educação e Sociologia Geral. Mas quando eu fiz o ensino médio, eu fiz com uma professora bastante crítica, que trabalhava um conteúdo bem próximo de Sociologia Política. Então, eu tive uma formação no ensino médio, que era bastante voltada, na verdade, para uma formação humanística e isso me levou a ter interesse pela área das Ciências Humanas. E ainda, eu posso te dizer que existem outros elementos na definição desse interesse por questões sociais, políticas, econômicas, etc, porque eu vivenciei... a minha experiência de criança, de adolescente foi no âmbito de uma família onde havia uma ampla discussão política (...), era uma discussão bastante crítica à ditadura militar que vigorava no Brasil naquele momento e, eram quase todas as noites esses debates, essas discussões então isso chamou muito a minha atenção.*

#### Professor F

*eu tive contato com as Ciências Sociais e com a Sociologia especificamente no ensino médio mesmo, né! E sempre gostei sempre me interessei por esses assuntos que são nossos objetos de pesquisa hoje. Esses desafios, essas questões que envolvem a sociedade, as desigualdades, as questões que envolvem trabalho, então sempre me interessei por isso e achei que era realmente adequado porque poderia estudar sobre isso que sempre me interessou.*

É importante destacar que os professores A e D enfatizam a contribuição dos professores que ministraram as aulas de Sociologia, ou seja, não se trata apenas de se expor à disciplina, mas sim, de como ela foi abordada pelos professores, ou seja, a mediação entre o domínio dos conteúdos e o fazer esse conteúdo ser apreendido como discute Tardif (2000). Assim, a fala desses entrevistados corrobora com os discursos nos quais é salientado que o

ofício de professor é caracterizado pelo ensino e, portanto, é apreendido e tomado como referência pelos alunos, tal como argumentado por Roldão (2005), Pimenta (2002), Tardif (2005).

Além disso, outras experiências relacionadas à vida escolar foram destacadas pelo professor “A”, tais que o seu envolvimento na Pastoral da Juventude e as discussões desenvolvidas na Pastoral da Criança e na Pastoral da Terra, movimentos que se propõem a realizar ações nas comunidades a favor da vida plena, criados que foram sob influência da Ação Católica, da Teologia da Libertação e da Pedagogia do Oprimido.

Já o professor “D” chama atenção para as discussões políticas que existiam constantemente nas reuniões de sua família, o que lhe possibilitou desde criança e adolescente a observar os acontecimentos à sua volta de maneira crítica e, conseqüentemente, lhe influenciar na escolha profissional.

As falas dos professores “A” e “D” nos levam à consideração das influências das construções individuais e dos grupos de pertença no desenvolvimento das identidades, o que, de acordo com Dubar (2005), envolve as dimensões individual e coletiva, agregando em si as singularidades dos sujeitos e as particularidades dos grupos e da sociedade nos quais estão inseridos.

O professor “F”, além das aulas de Sociologia no Ensino Médio, destaca questões relacionadas à sua visão de mundo, à sociedade na qual está inserido e ao funcionamento das estruturas que a organizam como contributos para sua escolha profissional, o que reforça a ideia de identidade enquanto construção social, que combina características internas dos indivíduos e as interações por eles vividas (DUBAR, 2005). Estas influências também fazem parte do discurso dos professores que salientam, sobretudo, a influência do cotidiano, busca por respostas, visão de mundo na sua escolha profissional.

Esses professores não tiveram aulas de Sociologia na Educação Básica, e relacionam suas motivações para a escolha das Ciências Sociais/Sociologia como campo de formação às suas histórias de vida e a questões do dia a dia.

Os professores “B” “C” “J” “M” “N” e “O” argumentaram, em seus discursos, que as suas motivações estavam relacionadas à busca de compreensão da sociedade o que se associa ao discurso sobre o significado dessa Ciência enquanto explicação e compreensão das relações sociais e do desenvolvimento da imaginação sociológica, qual seja, o desvelar do mundo para além da nossa esfera privada (MILLS, 1975).

## Professor B

*por dois pontos, primeiro pra me capacitar a entender a sociedade e segundo porque eu vejo que o professor, de todas as profissões, é uma das profissões capazes e belíssima, a ponto de transformar e formar outras pessoas. Então, o que me levou a escolher as Ciências Sociais é essa capacidade de instrumentalização e justamente esse engajamento de capacidade de mudança que o professor de Sociologia tem em suas mãos, não só de Sociologia, mas de outras áreas, mas que ele pode estar intervindo diretamente na formação de outros professores.*

Salientamos que o professor “B” também enfatiza que sua escolha levou em conta a sua concepção da profissão de professor enquanto transformador e formador de outras pessoas, o que reforça a sua visão das Ciências Sociais/Sociologia como ciências que desvelam o mundo. Assim, percebemos que este professor, nesse excerto, se reconhece enquanto professor formador, ou seja, o professor que forma outros professores e, portanto, enxerga a sua prática como um dos espaço de formação.

## Professor C

*A minha escolha pelas Ciências Sociais foi sempre motivada pelo interesse em compreender as questões as quais a gente vivencia no nosso cotidiano. Eu relaciono um pouco com Wrigth Mills, a imaginação sociológica, acho que eu buscava essa imaginação sociológica, claro que depois, eu fui descobrir o autor, mas eu procurava entender as questões públicas que tinham a ver com a minha biografia também, então muitas coisas da minha própria biografia, que eu vivenciei em Curitiba, que eu morava na época, me motivaram a fazer Ciências Sociais, observando a grade de disciplina, do que o curso abrangia, eu procurei fazer... achei que era o curso mesmo! E aí, depois fazendo o curso, eu tive certeza que era isso que eu queria continuar trabalhando.*

## Professor M

*Eu fiz o colégio técnico em Tecnologia de Alimentos que é uma área de formação técnica muito voltada para o mercado de trabalho, para indústria (...) eu tinha um interesse um pouco mais filosófico, menos técnico, e eu achava que a formação em tecnologia de alimentos era muito acrítica, muito técnica, mas resolvi fazer Biologia, aí, quando entrei na universidade, acabei descobrindo o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, então eu fiquei fascinada com as questões que as pessoas podiam discutir naquele espaço, existia uma área de formação que permitia você pensar e aí, acho que, ao mesmo tempo, vivendo aquelas crises de adolescência, de perceber as coisas erradas no mundo e tudo mais, e se dar conta que existia ali um espaço que era ao mesmo tempo de reflexão, que alimentava um certo ativismo, que dava um pouco de corda para uma perspectiva de uma crítica do mundo, para mim foi encantadora essa possibilidade (...) acho que foi uma escolha de vida mesmo.*

## Professor O

*Eu não tive sociologia no meu ensino médio, mas eu tive um contato com filosofia. E me interessou bastante esse campo da reflexão. E era uma filosofia mais política a que me ensinaram. Isso me interessou bastante. De outro lado, acho que a década de 70 e 80, quando eu era criança/adolescente, o Brasil era diferente. Era um Brasil mais próximo do Brasil dos anos 50 e até 30. Sobre vários aspectos. E algo que me chamava muita atenção era justamente essa diferença de temporalidades que conviviam simultaneamente. No vestibular, na verdade, eu pretendia fazer história, fiz o vestibular pra história no segundo semestre. Pra não perder, eu decidi fazer pra UFRJ no primeiro semestre e eu não sei te dizer por que eu fiz a opção por Ciências Sociais (...) pra não ficar à toa, eu comecei a fazer Ciências Sociais aqui e foi, realmente, uma experiência muito contundente. Eu lembro disso muito claramente como as indagações que eu tinha começaram a fazer sentido de tal modo que eu sequer fui iniciar o curso de história*

Os professores “C”, “M” e “O” enfatizam que seus anseios de interpretar os fenômenos sociais à sua volta ainda crianças e adolescentes foram o que os motivou a escolher as Ciências Sociais como área de formação. O professor “C” assinala, ainda que ter tido contato com a grade de disciplinas do curso, antes de tomar sua decisão, também contribuiu para tal. Quanto aos professores “M” e “O”, a certeza se deu ao iniciarem suas graduações, quando suas indagações anteriores a respeito da vida em sociedade começaram a encontrar respostas. Essas considerações se relacionam ao que Dubar (2009) denomina *identidade para si* - o que o indivíduo pensa ser, quer ser, ou diz de si mesmo, ou seja, o seu eixo biográfico.

O professor “J” destaca o seu ativismo militante no ensino secundário como determinante para sua escolha pelas Ciências Sociais, quer dizer, estava engajado em discussões e questionamentos sobre a sociedade e sua constituição a partir das interações humanas e considerou importante aprofundar esses debates no âmbito científico.

## Professor J

*Quando eu era adolescente eu ingressei já na escola secundária no movimento estudantil e aí a ideia era ingressar nas Ciências Sociais para ter uma compreensão da realidade social, política, então, minha vinculação foi exatamente essa. Eu já trabalhava na atividade política, estudantil e daí ingressei nas Ciências Sociais.*

Consideramos que os discursos dos professores “B” “C” “J” “M” e “O” se articulam com o discurso sobre ciência e senso comum, o que podemos inferir é que para estes

professores existe uma relação direta entre a apropriação do conhecimento das Ciências Sociais e a construção do pensamento crítico. Isto é, segundo eles, o que os possibilita olhar além da restrita esfera da vida privada, como enfatiza Mills (1975) ao discorrer sobre a imaginação sociológica.

O professor “N” se constitui como um caso específico, pois, como sua formação inicial se deu fora do Brasil, sua graduação foi em Arqueologia/Antropologia, ou seja, focada em uma área distinta que condizia com o seu interesse que era ser arqueólogo, foi pouco a pouco alargando tal visão como descrito no excerto abaixo:

#### Professor N

*o meu caso foi interesse antigo, como eu falei pra você, eu queria ser arqueólogo, então eu me interessava pela escavação das sociedades antigas da Amazônia. Com o tempo eu fui abandonando a arqueologia e me interessando pelas sociedades contemporâneas da Amazônia, então foi um interesse pelos índios que me levou à antropologia.*

O discurso desse professor relaciona, assim, sua escolha profissional ao seu interesse em compreender a constituição de algumas sociedades, neste caso, os índios.

Os discursos dos professores (“G”, “L” e “P”) que fizeram suas graduações em outras áreas e a partir delas se viram instigados a cursar a graduação em Ciências Sociais e suas pós-graduações em um dos campos das Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política, igualmente, indicam que tal percurso foi orientado pela procura por ampliar a sua compreensão sobre a sociedade.

#### Professor G

*A minha formação está vinculada com a Teologia. Na faculdade de teologia eu tive contato com a chamada Teologia da Libertação e a Teologia Ecumênica, que são teologias engajadas socialmente, politicamente e me faltava muito conteúdo teórico, fundamentação, compreender as matrizes dos problemas. A faculdade de teologia não forma profissional, o campo de trabalho é restrito então, dentro do diálogo teologia da libertação, marxismo e religião pensei em fazer Ciências Sociais.*

## Professor L

*Eu fazia o curso de História e acho que no terceiro semestre, eu tinha a oportunidade de fazer a disciplina da Ciência Política, Política I, que era ofertada pelo Departamento de Ciência Política, lá na federal do Rio Grande do Sul e ela era uma disciplina optativa e aí eu fiz, gostei, comecei a fazer na sequência, fiz Política I, Política II, Política III, na verdade, na graduação, acho que eu ainda fiz oito disciplinas entre as obrigatórias da Ciência Política no curso de Ciências Sociais (...) então me pareceu um caminho natural, a partir desse desenvolvimento da graduação.*

## Professor P

*E acho que ela se tornou uma operação inevitável por conta da maneira como eu administrava conhecimento. Então foi uma escolha que soa meio clichê: Ela acabou me escolhendo. Foi uma escolha inevitável diante do tipo de biografia que eu mobilizava, o tipo de raciocínio que eu tava fazendo*

Nos fragmentos discursivos acima, observamos que embora por razões distintas, há a opção para dar continuidade às suas formações profissionais nas Ciências Sociais, na perspectiva de mobilizar conhecimentos aguçados em suas formações iniciais.

Entretanto, não somente a busca de novos conhecimentos ou o seu aprofundamento constitui razão da escolha da formação nas Ciências Sociais. Alguns entrevistados o fizeram por questões de afinidade, diante do que cada um necessitava no momento em que decidiu fazer um curso superior.

## Professor E

*Acho que a visão de mundo, né! A proposta de uma visão de mundo para além daquilo que tava se apresentando naquelas crises da adolescência. Acho também, o fato de eu ter um pouco mais de facilidade, no ensino médio, com as ciências humanas me encaminhou... já que era inexorável na minha trajetória ter que fazer uma graduação, me encaminhou para aquilo que era mais fácil. É mais fácil fazer uma graduação em Ciências Sociais, do que Engenharia porque teria que mobilizar conhecimentos de Física de Matemática que eu não gostava, tinha mais facilidade com Filosofia, História.*

### Professor H

*Era empregado de uma empresa que prestava serviço para a CELPE e essa empresa tava falindo, eu era terceirizado, eu precisava achar outra alternativa, dentre as alternativas, entrar na universidade. Fui procurar saber dos cursos que eu tinha mais afinidade, então os finalistas foram: Ciências Sociais, Psicologia e História. Era uma mudança forte pra mim, eu já vinha trabalhando há muito tempo como técnico, mas eu escolhi Ciências Sociais. E aí, eu tinha uma urgência muito grande, porque eu tinha que entrar e conseguir uma bolsa logo porque a história da empresa estar falindo significava, inclusive, que eu tava com dívida (risos), então, assim, foi super rápido, no final do primeiro ano, ou seja, no segundo semestre, eu já tinha conseguido uma bolsa PIBIC e tava super dedicado, assim, fazia tempo que eu não estudava tanto, aí fui me dedicando, depois virei bolsista do PET e aí eu fiquei na universidade, praticamente, como a minha casa e daí em diante nunca mais saí de dentro da academia.*

### Professor I

*eu sempre gostei na minha vida inteira tinha sido as áreas de humanas História, Geografia, Literatura, basicamente, mas enfim, eu tinha facilidade e eu tinha muita curiosidade de tentar entender o mundo. Na escola eu tinha uma psicóloga, que fazia aqueles testes vocacionais e em um desses testes tinha apontado pra questão de Jornalismo, Relações Públicas, que nunca foi meu interesse, mas tinha apontado para as Ciências Sociais. E aí, quando caiu as Ciências Sociais eu fui pegar, acho que o Guia do Estudante, alguma coisa pra entender o que era e, aí eu comecei a ler, achei interessante e eu vi também a questão de Antropologia e eu lembro que eu tinha tido uma professora de Geografia no ensino fundamental, na época do ginásio de sétima/oitava série que ela falava: acho que você tem perfil de antropólogo e eu não sabia o que era isso e aí, quando eu vi aquele Antropologia de novo eu lembrei de toda situação e aí eu falei: bom! Acho que vou fazer Ciências Sociais, então, quando eu entrei no terceiro colegial, eu já tava focado pra fazer Ciências Sociais.*

Observamos que nos discursos dos professores “E”, “H” e “I”, o propulsor para que fizessem a formação inicial em Ciências Sociais foi a facilidade de abstração nas Ciências Humanas. Os professores “E” e “I” também enfatizam que essa inclinação para as Ciências Sociais se aliou às questões de concepções e de compreensão do mundo que eles carregavam em si. Já o professor “H” enfatiza que existia a necessidade de ingressar com urgência no Ensino Superior e, ao analisar os cursos que poderia fazer, por uma questão de afinidade, um dos “finalistas”, foi o de Ciências Sociais.

O professor “K” destaca que seu ingresso no Ensino Superior se deu pelo fato de não estar trabalhando e querer “fazer alguma coisa”, então, ao ter contato, através de um manual sobre o que se caracterizava as Ciências Sociais, se identificou e decidiu prestar vestibular para este curso.

### Professor K

*Isso aconteceu porque eu me casei muito cedo, aos 18 anos, em Campinas, São Paulo. Na época eu tinha concluído o magistério e me casei. E aí como eu não trabalhava eu queria fazer alguma coisa. E não tinha filho também. E aí surgiu a ideia de fazer universidade. E eu lembro que na época da Unicamp, no caderno do vestibular tinha a descrição das Ciências Sociais, e eu me identifiquei. Foi por isso que eu escolhi.*

Nos discursos acima arrolados prevalece o caráter pragmático visto que estabeleceram relação entre suas questões individuais, calcadas em suas realidades concretas, ao desejo e/ou necessidade de ingressar no Ensino Superior. Haveria aqui um exemplo de combinação de interações vividas por cada indivíduo e suas características internas, conforme assinalado por Dubar (2009).

Ao serem interrogados a respeito da sua escolha profissional e o caminho por eles efetivamente realizados fica evidente como em cada professor se reflete a identidade para si, formada por meio das trajetórias de cada indivíduo e pelas experiências de vida que lhe são associadas (DUBAR, 2009). Contudo, cada entrevistado trouxe compreensões distintas sobre sua profissão e o caminho realizado para tal.

Os professores “A” e “B” salientam o quanto foi mais fácil assumir a docência universitária tendo passado pelas experiências de docência na Educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio, dentre outras. É possível assim, inferir a presença da concepção da docência enquanto conhecimento socialmente produzido, ou seja, que vai se configurando a partir de como os professores se apropriam das formas de estar e agir na profissão, como assinalado por Gatti e Barreto (2009).

### Professor A

*eu tenho a impressão que o fato da gente escolher algo que realmente gosta e se identifica... porque eu me identifico muito com a docência. Como eu comecei a ministrar, a ser professora, eu fazia o segundo ano do magistério, comecei a trabalhar num lar de educação infantil, trabalhei com todos os anos da educação infantil, todos os anos do ensino fundamental, como alfabetizadora da prefeitura, trabalhei na zona rural, como professora de salas bi-seriadas, depois de quinta à oitava como professora de história, no ensino médio trabalhei também (...) E o fato de ter tido experiência com várias séries, vários anos, várias idades eu acho assim, que me deu mais habilidade. Eu considero que essa escolha está relacionada ao fato de gostar da docência*

### Professor B

*a minha trajetória assim, eu não entendia porque eu passar por tanta experiência, de primeira à quarta, de prezinho, dava aula em periferia, depois teve fundamental também, depois ensino médio, várias turmas, acabei dando aula de Geografia, de Filosofia. Depois quando eu comecei a trabalhar com metodologia de ensino (no ensino superior), com formação de professores eu vi a importância de tudo aquilo que eu tinha passado, mas eu vi quanto aquelas experiências me ajudaram com os meus alunos. Me ajudou na produção de material para os alunos, essa preocupação mesmo de que material que eu estou passando pra eles, que exemplo que eu to sendo.*

Também fica evidente no discurso do professor “B” a sua identificação enquanto professor formador, ou seja, que forma outros professores e, portanto, se pauta “no estímulo aos futuros professores para a continuidade dos estudos, análises do cotidiano escolar, responsabilidade na educação das crianças, jovens e/ou adultos”, na perspectiva explorada por Hobold; Menslins (2012, p. 789).

Os professores “C”, “D”, “G”, “K”, “L”, “N” e “O” enfatizam que suas trajetórias profissionais foram realizadas com sucesso e sem grandes dificuldades. Os Professores “C”, “D” e “K”, trazem em seus discursos a relevância de seus professores em seus percursos profissionais, o que recai no debate sobre os professores compreenderem que sua própria docência também serve de referência para seus alunos (TARDIF, 2005).

### Professor C

*Bom... Eu acho que o caminho... ele é decorrente logo do início da minha entrada na universidade, eu observava alguns professores e eu sempre me interessei por fazer a pós-graduação mestrado e doutorado e dar aula na universidade. Então, eu acho que a minha trajetória, ela foi feita a partir dessa motivação mesmo de trabalhar na universidade.*

### Professor D

*a minha trajetória foi ótima! Ou seja, porque quando eu entrei, eu tive toda condição de fazer um bom curso, tive ótimos, excelentes professores, eu já me envolvi com pesquisa muito cedo no curso de Ciências Sociais. Então, foi assim um percurso bastante rápido o processo de escolha, o processo assim de certeza que ia ficar na área e etc. Ou seja, foi todo um engajamento mesmo com todo o processamento de formar, de fazer pesquisa e etc.*

### Professor K

*quando eu entrei na Unicamp, o mundo universitário era diferente do que é hoje (...) tinha um **ethos** acadêmico, de fato, na Unicamp que a gente observava e aquilo lá era exemplo. E a gente queria seguir a trajetória deles (os professores), então quando eu fui dar aula não foi difícil. Dei aula na UNIP, na PUC, que era excelente também, dei aula em Minas Gerais. Quando eu comecei a dar aula na UNIP eu não sabia dar aula, porque era 80, 100 alunos. Mas eu aprendi. Eu fiz até um curso que eu achei super legal que era de imitação de voz. Eu perdi um pouco, por vários motivos, saúde também. Então minha inserção como professora foi fácil, mas nessa parte de didática eu tive que fazer esse curso, mas depois que eu fiz esse curso eu melhorei muito.*

Os professores “G” e “N” também consideram não ter existido qualquer dificuldade em seu percurso formativo, entretanto, cada um traz vivências diferenciadas que, em suas opiniões, contribuíram para tal.

O professor “G” associa a falta de dificuldade no exercício da docência à questão da experiência, da maturidade acadêmica, pois, alega que o fato de ter cursado outra graduação o fez ingressar nas Ciências Sociais mais focado, visto que os impactos iniciais ao se deparar com o ensino superior, e as questões relacionadas à Educação Básica já haviam sido aclaradas em sua primeira graduação.

### Professor G

*Eu acho que, eu ter entrado na universidade mais tarde, já estava com 27 anos e já passado por uma graduação para mim foi tranquilo esse processo. Desde o começo muito ciente do que eu queria engajado nas disciplinas, não ficava com militância dos alunos que chegam do ensino médio, então eu acredito que esse primeiro confronto e conflito existencial, pessoal e de formação foi passado na teologia e aqui foi muito tranquilo.*

Os professores “H” e “N” definem suas trajetórias profissionais como atípicas, em comparação às trajetórias profissionais dos outros professores. Em seus discursos identificamos as questões relativas às dificuldades de conciliar seguir carreira acadêmica e manter-se financeiramente o que culmina na importância atribuída às bolsas de estudo.

O professor “H” enfatiza que sua trajetória profissional foi planejada nos mínimos detalhes, pois, quando decidiu que precisava ter uma formação de nível superior já estava

inserido no mercado de trabalho, portanto, não poderia apenas se dedicar aos estudos sem ter como se manter financeiramente, contudo, sua estratégia deu certo, não apenas pelo êxito de seu planejamento, mas também, por este ter se dado no campo de conhecimento almejado.

O professor “N” destaca forte ligação entre a não dificuldade em sua trajetória profissional e o fato de nunca ter deixado de ter apoio financeiro, através de bolsas de estudo ou do pagamento de salário.

#### Professor H

*minha escolha pelo curso de Ciências Sociais como campo de formação, ela foi um pouco atípica. Eu era jovem e já era profissional há muito tempo, então eu precisava planejar muito bem os meus passos, e assim foi planejado entrar na universidade. Então, quando você tá na graduação, a sua aspiração é o mestrado; quando você está no mestrado, a sua aspiração é o doutorado e aí a bolsa parece ser a sua aspiração de cargo, entendeu! E aí, acabando o doutorado, tudo isso que foi adiado volta como um dilema, de como conseguir agora um emprego, foi por aí. Agora, do ponto de vista de realização profissional, eu acho que foi de acordo com o que eu tava esperando, a gente tem muitas desilusões, desgostos na vida de professor na universidade pública por conta de vários problemas da própria instituição, mas tem muitas alegrias também, tem muitas compensações e eu considero que é um trabalho que me agrada muito em vários sentidos.*

#### Professor N

*Eu acho que minha trajetória não é muito típica, porque eu vim de fora do Brasil, eu acho que eu adentrei numa pós-graduação muito boa, um apoio muito bom. Hoje como professor eu sei de vários problemas e dificuldades que a gente tem nas universidades brasileiras, mas a minha experiência de formação foi excepcional. Então eu nunca tive um período sem bolsa ou sem salário. E a minha experiência aqui também é muito positiva até agora, eu tenho, claro, muito cargo administrativo, coordenador da licenciatura como eu te falei... Enfim, os trabalhos, os problemas de uma universidade pública grande no Brasil. Mas tenho excelentes alunos, gosto de dar aula, posso fazer a minha pesquisa, então...*

Quanto ao professor P, embora não reconheça que sua formação tenha se dado de maneira atípica, pois, quando decidiu fazer o doutorado em Ciências Sociais já estava inserido no mercado de trabalho relacionado à sua formação na graduação e no mestrado em Comunicação, reconhece que o trajeto foi difícil, especialmente do ponto de vista econômico, mas que está no lugar que sempre desejou: professor universitário.

### Professor P

*Foi muito bom, eu sou muito feliz com o que eu fiz. É muito impressionante como eu olho pra trás e consigo me dar conta de como eu planejei exatamente isso anos atrás. Planejei do tipo, do gênero: em 2004 quando eu fiz a prova do doutorado eu pensei: "em 2010 eu quero tá dando aula na UFRJ". Foi exatamente o que acabou acontecendo. Isso é o meu projeto e não um sonho. É um projeto racionalmente desenhado pra acontecer. Poderia ter sido muito mais fácil do ponto de vista econômico, porque eu trabalhava e larguei o trabalho pra fazer isso. Eu tive que passar de uma vida em que eu tinha um salário de verdade, de adulto, pra ter bolsa. E aí o que me salvou foram as minhas competências de jornalista, porque eu passei o meu curso todo de doutorado fazendo trabalho freelancer de jornalista. Eu preparei muito livro, fiz muita tradução e edição de livro ao longo desse tempo todo pra manter o mesmo tipo de orçamento de antes, o que significou que foi muito penoso do tempo de vista temporal. Mas eu não me arrependo absolutamente. É o que eu queria, gosto e tô onde queria. Mas foi difícil.*

Quanto aos professores “L” e “O”, embora considerem que suas trajetórias profissionais tenham sido excelentes, salientam ter havido dificuldades pontuais relacionadas às suas inserções no campo das Ciências Sociais. O professor “L” traz questões referentes ao seu ingresso no doutorado em Ciência Política, visto que é proveniente de outra área de formação o que, segundo ele, aumentou o rigor da seleção. O professor “O” relaciona suas dificuldades às questões de pesquisa e ao tempo (considerando longo – oito anos) entre finalizar o doutorado e passar no concurso para professor universitário. Entretanto, são questões pontuais que não superam a qualidade da sua formação na qual conviveu com professores excelentes.

### Professor L

*Na graduação eu não tive muita dificuldade de acompanhar aula. A única dificuldade um pouquinho maior foi talvez na seleção porque as perguntas, em qualquer seleção, quando tem alguém que não é da sua área... por que a escolha por Ciência Política? Depois para fazer o doutorado não teve maior dificuldade; para ingressar no Departamento... talvez uma dificuldade que eu poderia ter, mas que a gente acaba não tendo aqui, porque a gente tem as áreas muito bem definidas de Política, Sociologia e Antropologia seria ministrar disciplinas de Antropologia ou Sociologia.*

### Professor O

*Eu não tive muitas dificuldades práticas. As dificuldades foram dificuldades de pesquisa. E depois dificuldades de alocação. Eu defendi a minha tese ainda no último ano do governo Fernando Henrique que não havia concurso durante os dois mandatos. Então era um drama, em certo sentido, a alocação. Tirando isso, tive*

*excelentes orientações. Tive o privilégio de conviver com grandes professores, de ter sido aluno de grandes professores como Otávio Ianni, por exemplo. Porque encontrei desde cedo o que eu queria. Eu descobri que era isso que eu queria.*

O professor “F” avalia sua trajetória formativa em relação à expansão do mercado de trabalho, advinda da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio dado que seu ingresso na graduação se deu em 2009, ou seja, a Sociologia já se configurava como disciplina obrigatória na Educação Básica. No discurso deste professor observamos a relação direta entre formação e emprego.

#### Professor F

*Superou muito minhas expectativas (...) porque não havia uma perspectiva de mercado muito interessante fora dos circuitos mais formais da academia ou um e outro instituto de pesquisa e eventualmente o ensino médio. Só que hoje, não só no ensino médio, eu vejo a carreira nas Ciências Sociais com olhos mais otimistas, eu já digo para os alunos: existe mercado! (...) falavam que o curso de Ciências Sociais era um curso DDD (deslumbramento, depressão e desemprego), agora já não é mais esse contexto.*

Quanto aos professores “T”, “J” e “M”, percebemos em seus discursos que, de maneira geral, a trajetória correspondeu às suas expectativas. O professor “T” relaciona o fato de sua trajetória profissional ter sido bem realizada por ter conseguido, ao longo desta, responder às indagações que o levaram a escolher as Ciências Sociais como campo de formação.

#### Professor I

*Eu diria que foi uma busca minha de tentar entender um pouco melhor o mundo, óbvio, que continuo sem entender, tenho subsídios para entender melhor algumas coisas e já me satisfaz um pouco mais enfim. Eu acho que essa minha angústia de tentar entender porque o mundo é dividido assim? Por que tem rico, tem pobre, tem gente com oportunidade, sem oportunidade eu acho que foi isso que me levou pras Ciências Sociais. E a minha trajetória inteira eu acho que foi nessa busca de compreender isso.*

O professor “J” relaciona sua boa trajetória ao amadurecimento de suas ideias e concepções ao entrar em contato com as teorias que embasam a construção do conhecimento

nas Ciências Sociais, visto que ao iniciar sua formação profissional trouxe consigo questionamentos advindos da militância estudantil quando ainda estava na Educação Básica.

#### Professor J

*eu entrei na universidade tinha um pouco essa coisa da militância e tal, mas depois, rapidamente, já deu para perceber que o Curso de Ciências Sociais implica em muito mais coisas do que isso, principalmente por conta da especialidade das disciplinas, da dimensão teórica, então é um processo de amadurecimento que você vai tendo e a partir daí.*

Já o professor “M” ressalta que sua trajetória profissional foi construída com muita dedicação e persistência, pois, é uma área de formação pouco valorizada socialmente (mercado de trabalho) e academicamente (parcos recursos que são destinados para as Ciências Humanas), contudo, essas dificuldades são superadas pela satisfação em trabalhar nessa área, uma vez que se trata de uma escolha de vida.

#### Professor M

*Eu acho que eu tive muita persistência, muito trabalho, dedicação. Eu acho que isso é absolutamente necessário, mas eu tive sorte também, porque se eu pensar em todos os colegas que entraram comigo no primeiro semestre de bacharelado em ciências sociais, da minha turma por exemplo, tem uma pessoa que se institucionalizou como eu, o resto todo sei lá para onde foram. Eu acho que é um caminho que é muito pouco valorizado financeiramente, isso para a área de ciências sociais como um todo, se você comparar com engenharia, com medicina, que são áreas que são supostamente muito mais úteis e por tanto são muito mais recompensadas financeiramente. Então a princípio é preciso fazer uma espécie de voto de pobreza. Eu acho que a satisfação de trabalhar com as ciências sociais, ela é muito mais pessoal, muito mais de escolha de vida, de fazer o que gosta... Acho que tem que ter uma relação de prazer com esse tipo de conhecimento, com esse tipo de... É difícil ser professor, ser pesquisador nessa área, é preciso muito amor à causa para continuar trabalhando direito.*

De maneira geral, identificamos nas falas dos entrevistados a presença de um discurso positivo quanto às suas trajetórias profissionais, mesmo entre os que destacam algum tipo de dificuldade, dado que elas se tornam irrelevantes diante de suas realizações profissionais.

Nesse sentido, o discurso dos professores demonstra a pertinência da concepção de Dubar (2005) quanto às identidades profissionais, pois, tal autor enfatiza que o pertencimento é inerente à condição humana, portanto, ao se formarem em uma área almejada há um processo de identificação estabelecido por critérios “que combinam principalmente o

pertencimento e a posição ‘profissional’ com o nível e o tipo de estudos ‘escolares’ realizados” (p. 145).

Uma vez observado que nos discursos dos entrevistados não existe insatisfação com a área formativa escolhida o que, conseqüentemente, gerou avaliação positiva quanto ao caminho profissional percorrido, é substancial identificar como esses sujeitos compreendem as especificidades de sua profissão e do contexto no qual atuam. Assim, passaremos a analisar suas concepções quanto a serem professores universitários no campo das Ciências Sociais ministrando aula tanto no bacharelado quanto na licenciatura.

## 6.2 REPRESENTAÇÃO DA PROFISSÃO

Ao serem questionados sobre o que caracteriza o professor universitário, cinco professores (C, D, H, L e M) trouxeram em suas falas a concepção de universidade enquanto instituição regida pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão, tal como expresso na Constituição Federativa do Brasil (1988) e na LDB (1996).

### Professor C

*Pra mim ele trabalha tanto com o ensino, pesquisa, extensão, são as três áreas, ele não pode privilegiar uma em detrimento da outra. Que muitos dizem que são pesquisadores e aí o professor fica em segundo lugar, então eu acho que tem que ter o equilíbrio entre essas três áreas porque a universidade também tem um papel social.*

### Professor D

*o que caracteriza o professor universitário, essencialmente, é a dedicação em três eixos fundamentais da atividade que é a pesquisa, a extensão e o ensino, ou seja, pra mim isso caracteriza, por excelência, a atividade do professor universitário.*

### Professor H

*eu acho que você tem essa coisa da universidade de ser um local não só de, digamos, de difusão de um conhecimento já elaborado, mas de produção de conhecimento, acho que a universidade tem isso (...) daí que eu acho que se justifica essa ideia de que a universidade preza por pesquisa, ensino e extensão.*

### Professor K

*eu acho que é um Ethos acadêmico. (...) É você tentar passar um conteúdo, o conteúdo que deve ser passado de forma mais profissional possível. Outro ponto é a pesquisa. Tem um terceiro ponto que aí eu acho complicado, que são as exigências das agências de fomento, que é a produtividade. Sendo que nós não temos condições pra atingir esses níveis de produtividade.*

### Professor L

*talvez um pouco mais essa perspectiva de que o professor universitário faz mais pesquisa ou tem um perfil mais voltado para a pesquisa, deveria ter, mas não é sempre que tem para a extensão, esse tripé da extensão, da pesquisa do ensino de graduação corresponderia a uma expectativa clara de ser professor universitário em comparação a outros tipos de professor.*

### Professor M

*que a gente de, certa maneira, se compromete quando se vincula oficialmente à uma instituição como professor, que é a tal da tríade: ensino, pesquisa e extensão. Eu acho que pra mim, essa tríade ela tem, infelizmente, não é uma tríade integrada amplamente, mas ela tem uma espécie de hierarquia, que é pesquisa como algo principal, docência fragmentada entre docência de pós-graduação, como um polo mais valorizado, e a docência de graduação como menos... e extensão como uma coisa absolutamente terciária, que as pessoas conhecem muito pouco, sabem muito pouco como fazer.*

Entretanto, os professores “C”, “L” e “M” chamam atenção para o fato de que, embora seja estabelecida na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996), a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, na prática, a pesquisa assume posto principal, o que condiz com a análise de Soares e Cunha (2010) que destaca serem os programas de pós-graduação configurados de modo que privilegiem a especialização disciplinar, com ênfase na preparação para a pesquisa.

Os professores “A” e “I” evidenciam o ensino como elemento característico da profissão do professor universitário, tal como pontuado por Tardif (2000) ao discorrer sobre o

saberes do professor estarem assentados no ato de ensinar que se realiza no espaço da sala de aula. Por conseguinte, o ensino se configura como um dos elementos que constituem a profissionalidade docente.

#### Professor A

*hoje, do contexto que nós vivemos (...) porque há nesse sistema “qualis”, que a gente vive, perverso de que a pesquisa tem mais valor que o ensino. Por mais que, nos últimos anos, a gente tenha tido um incentivo muito grande, por parte da CAPES, né! Com projetos, com programas relacionados ao incentivo à docência, de apoio à docência, o PIBID, o PRODOCÊNCIA, o IFES, o Novos Talentos, o próprio PARFOR, eu sei que tem uma série de programas que tem incentivado muito e isso, de certa forma, redefiniu um pouco também o trabalho do professor no ensino superior, né! O que caracteriza é essa adesão mesmo ao ato de ensinar. Eu acho que a preocupação com uma formação continuada permanente que precisa ser uma característica do de ensino superior, como em qualquer nível.*

#### Professor I

*eu acho que o professor é, antes de tudo, alguém que tem uma certa vontade de ensinar, de instigar e também ele acaba abrindo mão de várias coisas é uma carreira que exige muitos sacrifícios (...) você tem um desgaste muito grande nas relações com o aluno, nas relações burocráticas, nas relações institucionais.*

O professor “A”, inclusive, chama atenção para o apoio e o incentivo que vem sendo dado à formação docente através de programas criados pela CAPES.

Entretanto, embora considerem o ensino como elemento principal da docência universitária, esses professores reconhecem que é uma profissão que não se pauta apenas no ensino. Existe a pesquisa, a extensão a avaliação, as orientações acadêmicas, participações em bancas, eventos científicos, assumir cargos de coordenação/chefia, como também, publicar seus trabalhos através de artigos, livros, dentre outros. Tal configuração, trazida por esses entrevistados, é advinda das mudanças no mundo do trabalho (CUNHA, 2016) e repercutem na intensificação do trabalho docente (VIANA; MACHADO, 2016; MAUÉS; SOUZA, 2016).

Dessa forma, os discursos desses professores são consonantes com a crítica à ação universitária como primordialmente instrumental e impulsionadora da competitividade e da eficácia (SCHEIBE; BAZZO, 2013; CUNHA, 2016).

Em contrapartida, os professores “B” e “P” apontam para a pesquisa como característica do professor universitário:

### Professor B

*O professor universitário, a primeira coisa ele tem que ser pesquisador, um pesquisador nato assim, tem que ter esse olhar para a pesquisa é importante porque vai chegar o aluno para você: Ah! Eu quero pesquisar tal coisa, e você pode instigar ele, ou você pode matar a ideia, então o professor pesquisador ele vai ter essa característica de instigar... Ah! Isso dá para fazer, isso não dá.*

### Professor P

*No contexto brasileiro é ser um profissional que produz conhecimento. Isso é uma vantagem, digamos assim, que nos marca profundamente. Nós não somos repetidores de conhecimento.*

Enquanto que o professor “F” especifica serem o ensino e a pesquisa os componentes principais do professor universitário.

### Professor F

*eu acredito que realmente seja a pesquisa (...) Que nós temos que nos dedicar ao ensino, com a mesma intensidade nós temos que nos dedicar à pesquisa...*

Observamos que, nos discursos desses professores, suas concepções sobre as características da docência universitária variam: uns enfatizam o conjunto - ensino, pesquisa e extensão, outros apenas o ensino ou apenas a pesquisa e um foca na junção entre ensino e pesquisa; divergências essas que estão associadas às experiências formativas que este professor vivenciou, ao longo de sua trajetória, caracterizadas por mudanças, principalmente aquelas relativas à organização teórica de seus conhecimentos, fruto da sua reflexão sobre sua prática. São derivadas, portanto, do ajuste entre o indivíduo e as instituições e entre o indivíduo em face à mudança, à inovação, tal como discutido por Dubar (2005).

No entendimento dos professores “E”, “G”, “J” e “O”, ser professor universitário está relacionado à responsabilidade perante a sociedade a partir do conhecimento que está sendo produzido e dos profissionais que estão sendo formados. Esse discurso vai na direção do de Moita (1992), que destaca como um dos elementos que compõe a formação da identidade profissional a “função social da profissão”, ou seja, o comprometimento com o que faz de

onde vai emergir sua autonomia, visto que a docência é um processo que vai se construindo permanentemente, unindo a prática à reflexão teórica (TARDIF, 2000).

#### Professor E

*Eu vejo como mais um funcionário a serviço da sociedade, mais um trabalhador que tem que desempenhar o seu papel com a maior competência, o maior esforço possível para transmitir, para socializar o máximo de conhecimento legítimo historicamente construído por essa mesma sociedade.*

#### Projeto G

*Comprometimento com a sociedade, comprometimento com a própria academia, comprometimento com a ciência com a teoria e uma boa formação.*

#### Professor J

*acho que o grande diferencial do professor universitário é conferir autonomia maior aos alunos, em tese, você está lidando com pessoas que escolheram uma disciplina acadêmica, escolheram um caminho profissional (...) seria muito mais como um mentor desses alunos do que propriamente um professor no sentido de estar direcionando conhecimento.*

#### Professor O

*É estar no centro de forças que não convergem que puxam cada uma pra um lado (...) nós, docentes do ensino federal, estamos no centro de força que puxa para lugares diferentes (...) A formação dos estudantes, que afinal é o que nos define.*

Quanto ao professor “N” suas concepções de constituição da docência universitária estão voltadas para questões subjetivas como: paciência e boa vontade. Esse discurso nos remete ao que Dubar (2005) considera “identidade para si”, o que o indivíduo pensa ser, quer ser ou diz de si mesmo.

#### Professor N

*Paciência. Muita boa vontade também. Saber que você não vai estar trabalhando em condições ótimas mas também longe de ser condições horrorosas (...) Eu acho que o que caracteriza é paciência, acho que essa seria a palavra. Paciência, calma... características que eu não tinha antes de ser professor.*

A concepção dos professores quanto ao significado de ser professor universitário, se relaciona de maneira muito próxima às suas concepções sobre as especificidades em ser professor das Ciências Sociais. Assim, há nos discursos dos professores que compreendem serem essas especificidades relacionadas ao próprio campo das Ciências Sociais composto por três áreas de conhecimento: Sociologia, Antropologia e Ciência Política e, portanto, caracterizado pela interdisciplinaridade. Esta interdisciplinaridade se dá tanto entre essas três áreas, como também, entre elas e outras áreas das Ciências Humanas, como expresso nos discursos a seguir, nos quais são destacados elementos como interdisciplinaridade, história, senso comum, humanismo, pesquisa e tecnologia.

#### Professor A

*(...) o nosso curso, ele já é um pouco interdisciplinar, isso já é uma diferença em relação às outras.*

#### Professor O

*nós temos uma disciplinarização do conhecimento que cria linhas de diferenciação interna cada vez mais claras. Por isso mesmo que um diálogo interdisciplinar pode ser possível, inclusive produtivo.*

#### Professor H

*Eu acho que a especificidade do professor de Ciências Sociais ela é percebida na própria história das disciplinas que compõem o campo das Ciências Sociais, são essas as suas especificidades, a sua história e tal e tal.*

#### Professor J

*de alguma forma, há uma certa dimensão de... há um certo trabalho redobrado que é desconstruir algumas visões do senso comum que são tragadas. E eu acho que isso gera uma especificidade para o professor de Ciências Sociais.*

#### Professor L

*... é o ônus e o bônus, o bônus pode-se dizer que é uma perspectiva mais humanista no ensino, o ônus é um pouco a dificuldade de definir o que a gente quer do perfil do curso.*

Professor N

*A questão da pesquisa (...) de se inserir em contextos que tiram um pouco da tua insegurança pra você tentar se entender naquele meio.*

Professor P

*a gente trabalha com um campo de conhecimento que outros não trabalham (...)do ponto de vista específico na comparação com outras carreiras, nosso substrato tecnológico é diferente, significa que eu, como professor de ciências sociais eu sou um professor orientado a pensar o substrato teórico do que eu tô passando associado ao substrato tecnológico. Então eu tô falando metodologicamente o tempo todo.*

Outro grupo de professores relaciona as especificidades do próprio campo das Ciências Sociais, como destacado anteriormente, com as especificidades da função da universidade e do próprio ensino, que é o compromisso público e social, de produzir um conhecimento que não fique circunscrito ao contexto institucional e de enxergar os alunos como sujeitos distintos provenientes de várias classes sociais e, dessa forma, enfrentando dificuldades e facilidades diferenciadas.

Professor B

*Eu vejo que é uma responsabilidade*

Professor C

*Eu acho que é o compromisso público que fica muito forte. E essa não separação entre a vida privada e a vida intelectual (...) Você enquanto sociólogo, professor você está constantemente vendo filmes e pensando em coisas para trabalhar com seus alunos, então eu acho que isso é uma especificidade.*

Professor D

*eu considero que a especificidade no curso de Ciências Sociais é lidar com uma cobrança (...) como você ao mesmo tempo constrói um conhecimento, você constrói também o engajamento, que é político, ou seja, isso há uma cobrança sempre que é aquela cobrança que, como é que você constrói o aluno, forma o profissional das Ciências Sociais.*

## Professor K

*é o aspecto que você pode usar o conhecimento, as teorias formuladas nas ciências sociais, e o cuidado para não usar de forma ideológica.*

## Professor F

*nós temos assim, diante de nós uma questão importante hoje (...) o nosso aluno ele tá vindo cada vez mais com muito pouca leitura. Então, tanto a dificuldade na leitura e na escrita se manifesta por conta disso (...) Então todo o processo de desnaturalização, isso fica mais trabalhoso.*

## Professor G

*ela tem muito mais responsabilidade do que outras formações, eu acho que ela tem muito mais compromisso de não criar escolas doutrinárias (...) é oferecer à população e aos novos professores, sejam universitários, sejam professores de escolas o compromisso da transformação social.*

## Professor I

*eu acho que a especificidade (...) talvez de dialogar com o público um pouco mais amplo e extra muros da universidade.*

## Professor M

*disposição em transformar todo esse conhecimento codificado em algo que seja inteligível para pessoas que são de outra área, e que façam sentido para eles.*

Os discursos mencionados remetem ao conceito de profissionalidade docente, no que tange ao reconhecimento e valorização social da profissão e do conhecimento nela produzido. Estes estão atrelados às intenções individuais e coletivas e ao comprometimento e participação no contexto institucional (ROLDÃO, 2005) e revelam que o processo de construção da profissionalidade se dá pelos significados que o professor tem da sua profissão e da atividade docente no seu dia a dia (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Uma vez apreendidas as concepções dos entrevistados sobre a docência nas Ciências Sociais adentramos nas questões relativas ao bacharelado e à licenciatura. A relação entre bacharelado e licenciatura nas universidades brasileiras está associada à trajetória formativa do professor no ensino superior que envolve três problemáticas: a ausência de uma política de

Estado eficiente que garanta a formação desses profissionais; a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa e o conflito institucional gerado pelo posicionamento acadêmico de valorização do conhecimento científico, isto é, o desenvolvimento de pesquisas tem peso valorativo bem maior que o ensino.

É um contexto que, agregado à própria concepção empírica de constituição das Ciências Sociais, ou seja, ciências que tem sua epistemologia desenvolvida através da observação, da avaliação, do investigável e, portanto, prezam pela pesquisa, favoreceu o distanciamento entre licenciatura e bacharelado.

Vale lembrar que, independentemente de como fizeram seu percurso profissional, os dezesseis professores entrevistados ministram aulas não apenas no bacharelado, como também, na licenciatura em Ciências Sociais. Os discursos que produziram permite apreender como esses sujeitos se percebem enquanto formadores e identificar como se constituem suas identidades profissionais e, ainda apreender as especificidades da licenciatura nas Ciências Sociais, o que significa aí ministrar aulas e o que caracteriza ser professor nesse campo formativo.

#### Professor A

*ministrar uma aula na licenciatura é poder se reavaliar a cada minuto (...) uma responsabilidade de demonstrar, para o estudante que está se formando professor, meios de trabalhar essa comunicação de conhecimentos das ciências sociais (...), é uma luta constante pelo reconhecimento do trabalho como docente, o que caracteriza é também a luta constante pela melhoria das condições de trabalho. Então, é uma luta que tem que ser pedagógica, metodológica, mas também é política. (...) A própria trajetória de trabalho é um elemento, um outro elemento, é o conhecimento sobre os sujeitos com os quais você trabalha.*

#### Professor B

*tem que dar conta, por exemplo, de avaliação, desses aspectos pedagógicos (...) é sempre aprender (...) cada aula permite rever, reavaliar toda postura como professor, se autoavaliar constantemente. Tem que ter uma identidade com a docência. Então, ele tem que ter clareza que ele tá indo para uma área de formação de pessoas, ele pode formar pesquisadores, mas pesquisadores/educadores.*

#### Professor D

*que você consiga fazer uma leitura o mais adequada possível, por exemplo, da escola como uma configuração da qual você vai fazer parte, da sua relação com o aluno, da sua relação com o outro professor e da compreensão da relação da escola com a sociedade. (...) a necessidade constante, no dia a dia, no cotidiano de*

*demonstrar para o aluno que eu acredito no que eu faço. (...) É o momento que nós conseguimos aprender muito com os nossos alunos. (...) Porque, na verdade, não é só ensinar, ou seja, é como você ensina a ensinar aquele conteúdo.*

#### Professor F

*tem essa coisa do imprevisível (...), é um desafio, pois, os alunos vão trazendo a experiência lá da escola para a sala de aula e aí as coisas vão se abrindo. (...) é ter coragem de enfrentar certos desafios e fazer um trabalho legal com os alunos (...) É olhar para os alunos como ser humano em formação e como tal ele é digno de respeito, é digno que eu faça um bom trabalho para que ele consiga agregar alguma coisa à sua formação.*

#### Professor G

*pensar numa sociologia não abstrata, não teórica, mas uma sociologia engajada, uma sociologia com uma linguagem não simplista, mas simples pra população (...)tem o compromisso da aplicabilidade, ou seja, da desnaturalização e do estranhamento dos conceitos para os alunos (...) é a ideia de ser professor de professores, eu acho que isso é uma responsabilidade muito grande e prazerosa.*

#### Professor H

*Eu sou daqueles que defende que não deve ter nenhuma diferença, exemplo, as disciplinas de teoria, por exemplo, tem que ser as mesmas agora, tem muitas peculiaridades que justificam que o curso não seja uma extensão do bacharelado, então as peculiaridades são muito em função dessa, digamos, vocação pro ensino. Na licenciatura, a gente não deve jamais perder de vista as outras partes que são constituintes da própria profissão de cientista social que é a pesquisa e que é a extensão.*

#### Professor I

*A especificidade do curso, é que tem uma série de disciplinas que não tem no bacharelado, que são voltadas para a educação (...) eu acho que tem um perfil hoje, eu posso estar enganado, mas eu acho que, hoje em dia, a procura pela licenciatura é maior. (...) é uma grande responsabilidade ser professor não só na licenciatura como também no bacharelado pois é uma atividade não valorizada socialmente falando, na verdade, eu acho que as pessoas não se preocupam muito com a educação.*

#### Professor J

*É uma espécie de missão. Missão do professor, na verdade, enquanto o bacharelado, cientista social está muito preocupado com uma relação estritamente acadêmica de pesquisa, de redefinição teórica das coisas. É sensivelmente diferente do bacharelado porque o perfil do aluno da licenciatura, em tese, é aquele que deseja se tornar professor, é demonstrar para esses alunos da licenciatura que eles*

*têm, além da dimensão acadêmica, um papel social a desempenharem quando concluírem o curso.*

#### Professor L

*o curso do bacharelado, pela manhã, não difere muito da licenciatura nas disciplinas de conteúdo básico, a diferença, obviamente, é nas disciplinas de ensino que são dadas no Centro de Educação, nas disciplinas do estágio. (...) Eu não vejo tanta diferença, entre dar aula na licenciatura e no bacharelado, tendo em vista que eu não dou disciplinas como Sociologia da Educação, ou algo mais voltado para a licenciatura (...) Acho que uma característica é refletir sobre o seu fazer, sua atividade enquanto professor ou professora.*

#### Professor M

*tem uma parte expressiva da grade que é feita pela faculdade de educação e, do ponto de vista da nossa atividade de professores, tem toda uma preocupação para que o conteúdo que está sendo ministrado seja pensado pra uma atuação futura dos professores. (...) Eu gosto muito de trabalhar com os alunos de licenciatura porque são pessoas muito maduras, então valorizam o espaço da formação, estão interessados em fazer diferença no mundo, em trabalhar com isso. É um curso noturno, que funciona no centro da cidade que fica mais vazio à noite, questões de assaltos, os alunos reclamam (...) tem uma série de problemas infraestruturais que ainda são um desafio para as gestões conseguirem resolver, por exemplo, a biblioteca não funciona até o final, as cantinas, o xerox não ficam abertos até o fim do período, então tem restrições, tem problemas. (...) O nosso curso de licenciatura foi um dos cursos mais bem avaliados do Brasil, né! É um curso novo, tá funcionando, os alunos estão gostando, tem problemas, mas é um curso legal. (...) Tem um perfil dos alunos que é super heterogêneo, mas que é marcado por restrições como: pessoas que trabalham, que chegam cansadas, que tem família, que vêm de lugares super distantes.*

#### Professor N

*Nós temos uma variação muito grande, acho que essa é a especificidade, temos gente que já tem mestrado e doutorado em outras áreas. Até pessoas que se alfabetizaram com 16 anos que vem de áreas rurais do Rio de Janeiro e de outros estados eu acho que isso é o diferente do bacharelado, isso não quer dizer que os alunos do bacharelado são superiores. (...) É um prazer dar aula na licenciatura, eu gosto muito apesar dos horários noturnos, eu acho que justamente essa variedade. (...) temos um público que já chega cansado e a gente tem o cuidado de não deixar a peteca cair, porque eles realmente estão cansados, é um esforço grande (...) é preciso uma tensão maior com a disparidade entre o nível dos alunos. (...) então, é ter uma sensibilidade maior. (...) Agora assim, eu não dou aulas didáticas, eu dou aula de conteúdo teórico, não muito diferente das aulas que eu dou pro bacharelado, em princípio, não há uma grande necessidade de eu focalizar o lado didático, então eu diria que é a sensibilidade pra isso.*

Analisando os excertos acima identificamos, nos discursos dos professores, seis elementos constitutivos de suas identidades profissionais enquanto formadores nas licenciaturas em Ciências Sociais.

### 1 – Se autoavaliar/refletir sobre a sua profissão

Essa compreensão está presente nas falas dos professores “A”, “B” e “L”, e se vincula ao entendimento da docência na educação superior a partir de suas multiplicidades, suas características interativas (TARDIF, 2000), que vão se desenvolvendo no cotidiano da sala de aula, no convívio com os alunos. Ou seja, o conhecimento resulta da experiência ou da reflexão na ação, o que se configura como um dos fundamentos mais importantes das propostas para a formação de professores, como destacado no Parecer CNE/CP009/2001.

Também se trata de discursos condizentes com o significado de professor formador, aquele que estabelece para si uma formação contínua com base na reflexão de sua própria prática (GROSSMAN; WINEBURG, 2000), posto que, como salienta Tardif (2000), o ato de ensinar é um trabalho complexo, que envolve professores e alunos em situação singulares e imprevisíveis.

### 2 – Luta constante pelo reconhecimento do trabalho de professor

Essa problemática presente nos discursos dos professores “A”, “B”, “D”, “F” e “M” está relacionada às discussões sobre as características da formação de professores no Brasil. Esta se iniciou no final do século XIX com a criação das Escolas Normais até a instituição, na década de 1930 das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) (GATTI; BARRETO, 2009), quando a formação do professor passa a ser realizada em instituições de ensino superior. Contudo, a formação didático-pedagógica não se dava nas FFCL, mas sim, nas Faculdades de Educação o que conduziu aos modelos de formação 3+1 nos quais, além de prevalecer à concepção de formação utilitária da docência (DAMIS, 2002), produziu a dicotomia entre ensino e pesquisa. Essa problemática contribuiu para a visão da formação para a docência como uma atividade secundária, o que reverberou no baixo valor do diploma de professor (APPLE, 1995).

Assim, a profissionalização do professor está diretamente ligada a esta trajetória dos cursos de licenciatura responsáveis pela formação inicial desses profissionais. Licenciatura

esta que, historicamente, teve seu prestígio reduzido na cultura do ensino superior e das universidades.

### 3 – O reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos que estão se formando professores

Aqui encontramos o discurso que se refere ao “outro”, à percepção do outro (o aluno) enquanto sujeito em formação e, portanto, também portador de uma identidade profissional em construção (DUBAR, 2005). Um entendimento da docência como atividade profissional que visa a contribuir para com a compreensão e interpretação dos sujeitos frente à realidade social, através do conhecimento socialmente produzido (GATTI, BARRETO, 2009).

Ou seja, o professor universitário forma o profissional docente almejado pela sociedade, aspecto privilegiado na constitui na profissionalização docente, pois, se relaciona ao reconhecimento social da profissão (ABBOTT, FREIDSON) na perspectiva da divisão do trabalho social. Para tanto, esse formador necessita estar atento às mudanças externas e internas inerentes à profissão, especialmente, ao aparecimento de novos saberes e competências científicas e técnicas, que acarretam em alterações tanto na sua legitimidade social, quanto no seu poder profissional.

São elementos, portanto, que se apresentam não apenas como constitutivos da formação e prática do professor formador, mas também, da formação dos alunos, desse sujeito que será futuro professore. Esse sentido está presente nos discursos dos professores “A”, “B”, “F”, “J”, “M” e “P”.

### 4 – A especificidade do conhecimento pedagógico e o ensinar a ensinar

Nas falas dos professores “B” “C”, “D”, “E”, “G”, “H” e “O” encontramos um discurso consonante com as discussões sobre o ensino como prática reflexiva, isto é, como instrumento de formação docente, no qual, esse mesmo ensino é apreendido e tomado como ponto referência, como sublinha Roldão (2005); é o ensino (conjunto de saberes específicos e pedagógicos) que caracteriza o ofício de professor.

Assim, é importante salientar que, na prática do professor universitário, o ensino é modificado pela ação e pela relação dos indivíduos nele envolvidos (professores e alunos) em contextos distintos e, como tal, também traz modificações a esses mesmos indivíduos (TARDIF, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Essa perspectiva está pautada nas transformações que vem ocorrendo no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos espaços

formativos onde cada vez mais é necessário o empenho individual na busca por sua constante formação, o que modificará também as formas de ensinar.

#### 5 – Sem distinção entre licenciatura e bacharelado

Esse elemento é encontrado nos discursos da maioria dos professores entrevistados, dos dezesseis, dez partilham da mesma opinião: professores “E”, “G”, “H”, “I”, “J”, “K”, “L”, “N”, “O”, “P”. Mesmo os que consideram o ensino e os conhecimentos pedagógicos como diferenciais das licenciaturas em Ciências Sociais, ao falarem sobre suas práticas não fazem distinção entre ministrar aulas na licenciatura e no bacharelado.

Tais concepções encontram lastro no histórico da formação dos cursos de Licenciatura cuja principal característica tem sido o distanciamento entre os conteúdos e a parte pedagógica, ou seja, não tem havido a compreensão do ensino universitário como compromisso dos professores com a prática que desenvolvem, resultando em decisões tomadas no âmbito institucional que se refletem nas posturas individuais. Essa cultura universitária é compreendida como um agregado de valores, ideias, representações e ambiente que envolve tanto a formação de indivíduos, quanto o seu desenvolvimento profissional (ZABALZA, 2004).

É criada, dessa forma, uma cultura, no âmbito do imaginário dos professores universitários, de que o processo de aprendizagem dos alunos não lhes compete diretamente, o que recai em “uma visão da aprendizagem como algo que depende do aluno e não do professor. Nós, professores, apenas ensinamos” tal como sugerido por Zabalza (2004, p. 188).

#### 6 – Desafios relacionados às particularidades da licenciatura

Este último elemento está relacionado às duas características das licenciaturas acentuadas pelos professores: ser um curso noturno e o público atendido. É um discurso presente nos PPPs dos cursos de licenciatura, nos quais tais características são vinculadas à concepção de universidade enquanto instituição social (CHAUÍ, 2003) e ao processo de democratização do ensino superior.

Nos discursos dos professores “M” e “N” fica patente que embora compartilhem que gostam de ministrar aula na licenciatura, trazem pontos negativos. O professor “M” salienta o fato de ser um curso noturno, atravessado por problemas infraestruturais como o horário de funcionamento da biblioteca, da cantina e da copiadora que não acompanha o horário das

aulas. Além disso, associado a estes fatores, os alunos, por frequentarem o curso após o período de trabalho, estão sempre cansados, contudo, são os mais motivados e esforçados. Esse mesmo cansaço dos alunos é considerado pelo professor “N” como um desafio na condução das aulas, procurando maneiras para que eles se sintam instigados pelo que está sendo apresentado e consigam prestar atenção.

Esses seis elementos listados a partir das concepções dos entrevistados sobre ministrar aula na licenciatura em Ciências Sociais se relacionam ao contexto formativo de cada um desses sujeitos, ou seja, às suas referências institucionais e de seus professores. São elementos ligados aos saberes construídos pelos professores ao longo de suas formações (TARDIF, 2000). É um saber que está relacionado à identidade do professor, sua experiência de vida, sua história profissional, isto é, à sua profissionalidade que congrega especificidades de conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, dando suporte para a profissionalização (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Como destaca Dubar (1997), é no contexto de formação e trabalho que a profissionalidade é constituída.

### 6.3 PERCEPÇÃO ACERCA DA IMAGEM QUE OS OUTROS FAZEM DO DOCENTE

A singularidade e o pertencimento comum são inerentes à condição humana, assim, a articulação entre a identidade para si e a identidade para o outro se faz indispensável para a constituição da identidade e da identidade profissional. Ao trazermos essa concepção para o contexto da construção das identidades profissionais dos professores formadores o outro está relacionado aos seus pares (professores/pesquisadores) e aos alunos.

Essa relação com o outro foi identificada a partir das perguntas: Há temas e problemas relativos ao ensino e a docência que chamam sua atenção e a de seus colegas? Você conversa sobre isto com seus colegas? Em que situação? O que seus pares pensam sobre o que é ser professor de Sociologia? Como você se apresenta profissionalmente aos outros? Como você acha que os outros lhe veem profissionalmente?

As respostas dos professores à pergunta: há temas e problemas relativos ao ensino e a docência que chamam sua atenção e a de seus colegas estão estreitamente relacionadas aos seus processos formativos, assim, as percepções quanto às problemáticas do ensino e da docência variam de acordo como cada formação foi se constituindo. Dois professore “L” e

“P” são categóricos ao afirmarem que não mantêm diálogo sobre essas temáticas, pois não há o interesse pessoal, ou não está relacionado à sua área.

Professor L

*Ela é muito mais do pessoal da área ou subárea que a gente tem de Sociologia de Educação. Eu, pessoalmente, não sou muito familiarizado com esse tipo de discussão.*

Professor P

*Por dever de ofício, sim, porque eu sou coordenador de curso. Então eles me chamam atenção o dia inteiro. Mas eu não tenho um interesse pessoal em discussões pedagógicas. E acho que eu sou um bom professor. Não acho que me faça falta refletir sobre isso.*

São discursos que carregam, claramente, a dicotomia entre ensino e pesquisa tão presentes no histórico da formação do professor de ensino superior no Brasil. Um ensino com características profissionalizantes no qual ensinar se traduz como boa erudição, ou seja, dominar o conteúdo sem qualquer preocupação pedagógica era sinônimo de saber ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; MASETTO, 1998).

Essa concepção de ensino superior contribuiu para reforçar a visão de que seus professores não necessitariam de formação pedagógica, muito menos de participar de reuniões e debates a respeito, mesmo sendo também professores que ministram aulas na licenciatura. Ora, há uma graduação em licenciatura que, teoricamente por força de Lei, não deveria funcionar no formato 3+1, mas toda a formação didática e pedagógica está vinculada aos Centros de Educação, como se os conhecimentos específicos da disciplina de referência não necessitassem dessa “ponte” para serem ensinados, refletidos e produzidos no Ensino Médio, local no qual os licenciandos estão vivenciando seus estágios e, futuramente, exercendo sua profissão.

Dos oito professores que fizeram suas graduações na licenciatura ou licenciatura e bacharelado concomitantemente, seis (A, B, C, D, E, F) enfatizam serem temáticas (ensino e docência) que estão presentes em suas discussões e preocupações e acreditam também estarem presentes nas de seus colegas, dentre as quais destacam a elaboração de material didático, questões relacionadas à mediação pedagógica dos conteúdos das Ciências Sociais, a inclusão de temas como *bullying*, educação especial, educação para o campo, dentre outros. Tais visões são exemplificadas nos seguintes fragmentos:

## Professor A

*Eu acho que uma preocupação grande depois do reconhecimento da obrigatoriedade da nossa disciplina em 2008 é trabalhar com a área de inclusão em educação especial, com as necessidades educacionais especiais e com toda complexidade que o processo de inclusão exige. (...) Um outro desafio eu acho que é a preparação... o trabalho nosso mesmo de elaboração de material didático, acho que isso é uma preocupação, nós temos trabalhado em cima disso, mas assim, mais em termos metodológicos, acho que isso é um desafio.*

## Professor B

*questão da formação do professor (...) a intenção deles não é formar sociólogos no ensino médio, ou formar seguidores ele é professor e o compromisso dele, a responsabilidade é social, ele tem que passar todos os conteúdos igualmente. Então, eu vejo que isso é um ponto que a gente precisa rever. Outro ponto é como se dá essa questão da transposição de conteúdos, porque é nessa transposição que ele vai ter a sacada, no sentido de ter essa consciência do seu papel, enquanto formadores de pessoas.*

## Professor C

*O que chama mais a minha atenção é esse trabalho de discussão da metodologia, né! Que metodologia? E que discussão é essa metodológica que a gente deve fazer? Quando pensa o como ensinar Sociologia. Então, o como ensinar Sociologia também é uma questão política e não só técnica, não só metodológica e tal e, também, não pode de maneira nenhuma ser respondida somente pela opção de uma pedagogia.*

## Professor E

*as discussões sobre o currículo tanto nacional, quanto estadual. Outro problema central, também diz respeito a essa sincronia/desincronia é como deve ser produzida a prática pedagógica sociológica para determinados conteúdos, para determinadas linhas, o que é uma didática da Sociologia, não uma didática para o ensino médio, é uma didática para a Sociologia, para a disciplina de Sociologia.*

Tais preocupações presentes nesses discursos coincidem com o perfil dos formandos especificados nos PPPs analisados no capítulo 4, qual seja, formar o professor que irá atuar na Educação Básica e, portanto, não irá formar cientistas sociais, mas sim, desenvolver a consciência crítica e reflexiva dos jovens, tal como defendido por Fernandes (1955) e apontado nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM):

a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. (...) pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país, etc (2006, p. 105).

Temos, no cenário das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil, o reflexo do cenário da educação básica e do ensino superior, em especial, das licenciaturas no tocante à formação de professores, como também, do desenvolvimento de pesquisas, ou seja, a valorização da pesquisa, da formação do bacharel (HANFAS, s/d).

Também são considerados aspectos dessa problemática as características do aluno que chega ao Ensino Superior, alunos com dificuldade de interpretação de textos e indisposição para dar conta da quantidade de leituras e tarefas exigidas nessa modalidade de ensino, o que torna mais difícil o trabalho do professor. Tais discursos partilhados pelos professores (G, J, O) carregam uma crítica à qualidade da Educação Básica brasileira de onde esses alunos provêm.

#### Professor G

*Mas a mim parece ser algo muito grandioso é uma certa deficiência dos alunos com relação à teoria, me parece que eles tem trazido os aspectos ruins, digamos, do ensino médio, querem dar jeitinho com cópia, com plágio, então, acho que uma das dificuldades tem sido essa.*

#### Professor J

*Particularmente, na minha concepção, não sei dos colegas, o esvaziamento da atividade reflexiva. Os alunos que tem um lastro, vamos dizer assim, de leitura muito pequena, então não só é difícil de ler, mas também é difícil a interpretação de textos por conta desse movimento que tornou a sociedade muito mais dinâmica, rápida. Essa é uma queixa, mais ou menos geral dos professores.*

#### Professor O

*O que chama atenção é a formação dos estudantes, que afinal é o que nos define, é algo muito trabalhoso.*

Pois bem, temos um contexto permeado pela democratização do acesso ao Ensino Superior, como mencionado nos PPPs, que não está apenas relacionado ao aumento do número de vagas, mas também, à diversificação do público que está adentrando nessa etapa do ensino. De acordo com Silva:

no caso do Brasil, os dados apontam com frequência para a falta do hábito de leitura do povo brasileiro; em muitos casos, sem levar em consideração que o acesso a determinados bens culturais não se realiza de forma igualitária e democrática. Ainda vivenciamos problemas que dificultam a apropriação de diferentes segmentos sociais na herança cultural veiculada na sociedade da informação, seja através do objeto livro ou dos meios eletrônicos (2009 p. 206).

Temos uma questão relacionada às desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro que, entre outros aspectos, recai sobre as habilidades de leitura e interpretação de textos, imprescindíveis para a interpretação e a apropriação dos conhecimentos, assim, a leitura aparece como uma questão social importante que necessita de ampla atenção por parte da comunidade acadêmica (ZAGO, 2006; SILVA, 2009).

Dessa forma, o diálogo entre o Ensino Superior e a Educação Básica se faz cada vez mais importante, pois é o que permitirá conhecer esse público e sua realidade e, assim, a partir desse olhar de pesquisador, utilizar e/ou elaborar métodos e metodologias de ensino e aprendizagem que facilitem o trabalho em sala de aula, como salienta Zago:

estudar essa população para entender as transformações nas demandas e nas práticas escolares, assim como no perfil dos estudantes na sociedade contemporânea, representa uma necessidade para a pesquisa e as políticas educacionais em todos os níveis de ensino (2006, p. 236).

Essa problemática vem a corroborar com o discurso de Pachane (2006) na defesa pela busca da formação integral dos professores universitários garantindo, ainda na pós-graduação, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa com a valorização da docência. Além disso, a falta de formação está presente no discurso do Professor N, cuja formação foi totalmente voltada para a pesquisa, não se sentindo preparado para dar aulas:

*Eu não posso falar dos meus colegas, o que eu posso falar é que eu, pessoalmente, estava muito mal preparado para dar aula. Então eu estava preparado em relação ao tema, mas em relação à, digamos, as "manhas" de dar aula foi uma coisa que eu tive que tentar na base da experiência.*

Sendo assim, não se pode levar apenas em consideração os conhecimentos específicos de cada campo; os saberes que os professores adquirem em suas experiências do dia a dia em

sala de aula são igualmente essenciais para o processo de ensino (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2000).

Já os professores F, H, I, M consideram, em seus discursos, as questões relacionadas à falta de infraestrutura e à precarização do trabalho docente como problemas relativos ao ensino e à docência que despertam sua atenção e de seus colegas.

#### Professor F

*Eu acredito que, como problema, a questão que envolve as condições de trabalho mesmo dos professores hoje. Isso é consenso entre nós, é um problema que tem que ser enfrentado, então não dá pra ser ignorado.*

#### Professor H

*a gente tem um problema seríssimo que é a questão da infraestrutura, essa sala aqui são oito professores dividindo uma sala (...)Tem a precariedade das bibliotecas. (...) você tem um problema muito sério que é esse excesso de trabalho não contabilizado, tudo que a gente faz cotidianamente pra além da docência orientação de graduação, de mestrado, a participação em comissões gestoras é tanta comissão, assim, é quase como se uma parte do nosso trabalho (...) Não conheço ninguém, por exemplo, que em algum horário da noite não esteja lá corrigindo texto, lendo dissertação, sabe... uma parte do nosso trabalho é absorvido pela burocracia da universidade, é tudo trabalho invisível mesmo.*

#### Professor I

*Dificuldades de infraestrutura é uma prevalência, da burocracia em relação às atividades docentes, falta de equipamento, o horário de funcionamento dos departamentos que não contempla os cursos noturnos.*

#### Professor M

*um dos maiores problemas é o fato da biblioteca não funcionar ainda à noite, também tem a defasagem em termos de estrutura que é a demanda por equipamentos pra gente poder usar, a gente usa muito o audiovisual.*

São discursos que refletem a realidade das universidades públicas brasileiras devido aos problemas econômicos para o financiamento da educação superior e à lógica da produtividade centrada na produção e divulgação de pesquisas a partir de parâmetros avaliativos que transformam o ensino e a pesquisa em atividades oponentes (PIMENTA e

ANASTASIOU, 2005). Essas concepções não estão muito desvinculadas do que os entrevistados cogitam a respeito do que seus pares pensam sobre o que é ser professor de Sociologia.

Visto que essas são questões que fazem parte de seus cotidianos, identificar se existem momentos em que esses assuntos são problematizados e discutidos nos propiciou localizar onde e quando elas são abordadas. A esse respeito, a maioria dos entrevistados (onze dos dezesseis entrevistados) considera as reuniões de Departamento ou reunião de Área, como espaços propícios para tratar dessas demandas. Cinco respondentes consideram não apenas esses espaços, mas também, os Congressos, Encontros e espaços de formação continuada como propícios para tal.

Uma vez apreendidas essas questões relacionadas ao ensino e à docência, para os entrevistados, qual o entendimento de seus pares sobre o que é ser professor de Sociologia?

Tal questionamento foi considerado, pelos entrevistados, difícil de responder, uma vez que, segundo eles, refletir sobre a reflexão do outro é complexo. Tanto que os professores I, J, K, O e P responderam que não fazem a mínima ideia.

Percebemos que nos discursos dos professores A, B, E, C, L e M foram consideradas as concepções que cada um tem de si sobre ser professor de Ciências Sociais e tentam enxergar isso no outro o que condiz com a construção da identidade para si enfatizada por DUBAR (2005) formada por meio das trajetórias de cada indivíduo. Ou seja, a partir de seu convívio com o outro na instituição em que trabalham acreditam ser suas preocupações compartilhadas por este outro, como trazido nas falas abaixo:

#### Professor A

*eu acho que pensam que já tem uma identidade com a escola, o trabalho com adolescente, jovens (...)Eu acho que eles pensam que há um espaço muito grande nessa área para esse tipo de trabalho, para essa formação problematizadora.*

#### Professor B

*eu vejo um envolvimento de vida mesmo voltada para a educação, pensando a educação (...) um envolvimento de corpo e alma mesmo com a educação, com a formação de professores.*

## Professor M

*eu acho que tem a ver com a construção de um olhar crítico sobre o mundo, sobre as coisas. Às vezes mais do que crítico, um olhar interessado sobre o que o mundo pode nos dizer sobre ele mesmo.*

## Professor C

*A superação da separação entre licenciatura e bacharelado. Então, é sempre buscar essa união, a ideia de que o professor de Sociologia é pesquisador também e como favorecer isso dentro das nossas disciplinas, dentro dos projetos.*

## Professor E

*a maioria são professores que eu conheço, quando estão em sala de aula, realmente conhecem falam com paixão.*

## Professor G

*eles são apaixonados eu acho que pra além relação profissional, acho que pra eles a educação e a formação é como parte da vida deles.*

## Professor L

*a infraestrutura, salas de aula que não comportam o número de alunos; salas de aula que não tem condições de climatização; de recursos de mídia ou quando tem daqui a pouco são roubados, extraviadas enfim (...) além do alunado que, no geral, ele não é... ele não tem as Ciências Sociais como sua primeira opção no vestibular, ou agora no ENEM, SISU o que quer que seja que é um alunado que, no geral, ele não é... ele não tem as Ciências Sociais como sua primeira opção no vestibular, ou agora no ENEM, SISU o que quer que seja.*

São discursos carregados de valores pessoais, qual seja, a afinidade com o ensino, a qualificação docente (professores A, B, C e G); a não separação entre ensino e pesquisa (professor C); questões relativas à infraestrutura ao perfil do aluno que inicia o curso de Ciências Sociais pela nota, ou seja, não era sua primeira opção (professor L) e a visão crítica sobre o mundo (professor M) que são atribuídos ao outro como sua consideração em ser professor nas Ciências Sociais/Sociologia.

Já os professores D, F, H, N salientam não conseguir ter clareza sobre o que seus pares pensam sobre ser professor, visto que a dicotomia entre licenciatura e bacharelado se faz

presente e assim existem grupos que se dedicam à pesquisa e grupos que se dedicam ao ensino, à formação do professor, tal como evidenciado nos excertos dos professores abaixo:

#### Professor D

*o que é que eu vejo, tem uma parte dos alunos, dos professores, dos meus colegas que eles se voltam significativamente para uma formação mais no campo do bacharelado, da pesquisa e está mais voltado a formar o aluno para ser professor do ensino superior ou pesquisador (...) Em outros momentos você encontra aqueles professores que estão, digamos mais voltados aí para a licenciatura, para a formação.*

#### Professor F

*é um campo bem diversificado porque nós temos tanto professores que entendem essa especificidade da licenciatura, que consideram a licenciatura uma área tão importante quanto o bacharelado, mas temos também, de maneira bem enfática, professores que consideram a licenciatura uma área menor, para alguns é desnecessária.*

#### Professor H

*Aqui ou ali você tem um professor que talvez que, pela trajetória distinta, tenha outra visão acerca do que seja ser professor de Ciências Sociais.*

#### Professor N

*Uma coisa que eu diria que é comum aqui é uma ênfase muito forte na parte da pesquisa. Então assim, quando eu penso nos meus colegas, eu penso antes em pesquisadores do que em professores.*

Inferimos que existe, nas universidades brasileiras, uma cultura acadêmica na qual o ensino e a pesquisa se convertem em atividades concorrentes e não articuladas. A qualificação docente recai na pesquisa e na produção científica, sem a preocupação com o ensino proposto pelo professor. Esse contexto, a partir dos discursos analisados, poderia vir a se modificar, caso, durante suas formações, os professores tivessem a oportunidade de discutir e refletir sobre suas dificuldades e inseguranças diante do fazer docente no dia a dia da sala de aula. Seriam espaços de troca que permitiriam a articulação entre a produção de conhecimentos e o ato de ensinar.

Tal situação tem caracterizado a crítica à ação universitária como primordialmente instrumental e impulsionadora da competitividade e da eficácia (MASETTO, 2009).

#### 6.4 PROFESSOR OU PESQUISADOR? COMO SE IDENTIFICAM OS DOCENTES DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS

São agora abordadas as concepções que os entrevistados têm de si mesmos enquanto professores de licenciatura em Ciências Sociais inseridos no contexto da universidade pública que, por força de Lei, tem como premissa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Visto que as respostas dos professores às perguntas que compõem esse eixo foram muito objetivas, para melhor compreensão de seus posicionamentos, criamos quatro tabelas intituladas de acordo com a pergunta que foi feita aos entrevistados, assim: como você se apresenta profissionalmente aos outros? Com o que você se identifica: professor? Sociólogo? Você se sente parte de uma comunidade de sociólogos? Se você tivesse outra oportunidade de trabalho fora do campo do ensino de Sociologia, você trocaria? Se sim, por quê? Qual a outra opção?

As tabelas 1 e 2 estão intrinsecamente relacionadas; procuramos em um momento apreender como cada indivíduo se apresenta profissionalmente e em outro momento como se identifica profissionalmente, dessa forma, foi possível, ao mesmo tempo, analisar como cada um se mostra profissionalmente para o outro e como se vê profissionalmente. Em outras palavras, os atos de atribuição (sua apreciação se dá no interior dos sistemas de ação – relação com outro) e os atos de pertencimento (incorporação da identidade pelos indivíduos) (DUBAR, 1997).

Dubar (1997) inclusive destaca serem processos que, não necessariamente, se ajustam, o que culmina no “desacordo” entre a identidade para o outro (virtual) e a identidade para si (real). A partir desse desajuste surgem as “estratégias identitárias”, que a visam a reduzir o hiato entre as duas identidades. É o que vamos perceber nos discursos dos professores através dos esquemas organizados abaixo.

Tabela 3 - apresentação profissional

Professor	A, D, F, I, J
Pesquisador	B, N, P

Professor de: Sociologia ou Antropologia ou Ciência Política	C, G, K, L, M
Depende do Contexto	E, H, O

Tabela 4 - identificação profissional

Professor	A, B, C, E, F, I, L, M
Especialista em uma das áreas: sociólogo, antropólogo ou cientista político	N, O, P
Os dois	D, G, H, J, K

Quando em situações nas quais necessitam se apresentar profissionalmente ao outro, os professores A, D, F, I, J se declaram professores. Desses, apenas os professores A, F e I também se identificam profissionalmente como professores; o oposto é encontrado nos professores N e P que se apresentam como pesquisadores e se identificam como tal, respectivamente: antropólogo e sociólogo. No tocante ao professor B, a identificação é como professor, mas se apresenta como pesquisador.

Os discursos desses sujeitos, quanto às suas identificações profissionais, apresentam a contradição existente na concepção legal de Universidade enquanto instituição que se fundamenta na não dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, mas que, na prática, a pesquisa se sobressai. Essa desagregação finda por se reproduzir nas graduações, dado que o bacharelado (pesquisa) tem mais prestígio do que a licenciatura (ensino), colocando esses dois elementos constituintes da profissionalidade docente como opostos (FERNANDES, 1998; MASETTO, 1998; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; GATTI; BARRETO, 2009).

Os professores C, G, K, L, M se apresentam como professores, mas salientam serem professores de suas especialidades em cada uma das áreas das Ciências Sociais, nessa ordem: professor de Ciência Política, professor de Sociologia, professor de Antropologia, professor de Ciência Política e professor de Antropologia. Destes, os professores C, L e M se identificam apenas como professores.

Temos nesses discursos, a clara defesa de suas especializações. Ao se identificarem como professor de um dos campos que compõem as Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia ou Ciência Política), esses professores se consideram pertencentes a uma área específica com seu conhecimento especializado (CARR-SAUNDERS; WILSON, 1933; ABBOTT, 1988; FREIDSON, 1998).

Quanto aos professores G e K (que se apresentam como professores enfatizando a especialidade) se identificam tanto como professores, quanto como pesquisadores, pois, de

acordo com eles, não conseguem dissociar ser professor e ser pesquisador, concepção também compartilhada pelos professores D, J, H, os quais, como já mencionado, se apresentam como professores.

Ao evidenciarem que não conseguem separar a profissão de professor da profissão de pesquisador, os discursos dos professores acima estão reforçando a importância da não dissociação entre ensino e pesquisa para a constituição da profissionalidade docente (TARDIF, 2000; CONTRERAS, 2002; ROLDÃO, 2005).

Já o professor H destaca que, em se tratando de apresentação ao outro, essa vai depender do contexto, se está participando de uma banca, de um congresso, em sala de aula, em uma palestra, em cada espaço desses se apresenta de uma forma. Tal percepção também é corroborada pelos professores “E” e “O”, o primeiro se apresenta como pesquisador e o segundo como professor.

Tal perspectiva, presente nos discursos desses professores, está assentada na multiplicidade de tarefas que são desempenhadas pelos professores universitários dentre assumir cargos de chefia, o ensino, a pesquisa, as palestras, as consultorias, participação em eventos científicos, dentre outros (GROSSMAN; WINEBURG, 2000). Ou seja, são momentos distintos que vão demandar apresentações também distintas.

Além dos elementos, como se reconhecem e se apresentam profissionalmente, acima apresentados, também é relevante para compreender a construção da identidade profissional do professor seu sentimento de pertencimento ou não a uma comunidade acadêmica, como elencado abaixo.

Tabela 5 - inserção em uma comunidade acadêmica

Sociólogos	A, C, D, E, F, H, J, P
Antropólogos	K, M, N
Cientistas Políticos	I, L
Não se sentem inseridos	B, G, O

Dos dezesseis entrevistados, treze se consideram pertencentes a uma comunidade acadêmica. Quanto aos professores (B, G, O) que afirmaram não se sentirem pertencentes a nenhum desses grupos, apenas o professor “O” justificou afirmando que, apesar de ter realizado sua especialização na Sociologia, não se sente parte de uma comunidade de sociólogos, mas sim, de uma comunidade de professores. Trata-se aqui da constituição da identidade “fusional”, visto que, embora exista o reconhecimento institucional, esse

profissional não se percebe reconhecido pelos pares, por isso não se sente realizado em suas transações subjetivas (DUBAR, 2005).

Essa vinculação a um grupo de pertencimento se relaciona às suas especializações advindas dos mestrados, doutorados e pós-doutorados realizados o que direciona, inclusive, suas produções científicas e participação em eventos específicos a essas especializações: Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Com exceção do professor C que, embora tenha sua especialização no campo da Ciência Política, compõe o quadro de professores de um Departamento de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, no qual é responsável pela disciplina de estágio e, portanto, aglutina seu conhecimento específico da Ciência Política às questões relacionadas ao ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Ainda buscando apreender se os entrevistados se sentem integrados a um grupo de pertença, ao serem questionados sobre a possibilidade de troca, caso surgisse uma oportunidade de trabalho fora do campo do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, dez professores foram categóricos afirmando que “não”, visto que se encontram muito satisfeitos no campo no qual atuam. Tais discursos estão associados à construção da identidade “negociatória” quando há reciprocidade entre o profissional e a instituição, o sentimento de pertencimento à instituição é forte o que revela indivíduos engajados nas atividades resultando na continuidade entre a transação objetiva e a subjetiva (DUBAR, 2005).

Dos quatro professores que responderam “sim”, apenas um, professor “K”, justificou que trocaria caso lhe fosse oferecido um salário maior. Os outros professores declaram que trocariam, mas para outro campo das Ciências Sociais, os professores “C” e “G” são lotados no Departamento de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, então desejariam integrar os Departamentos de Ciência Política e de Sociologia respectivamente, visto que são suas áreas de especialização. Já o professor H, salienta a vontade de se dedicar mais à pesquisa, atividade da qual sente muito prazer em desenvolver. Contudo, enfatiza que sente igual prazer com a atividade de ensino, o que terminaria por trazê-lo de volta às salas de aula.

Diante do exposto, consideramos que, embora tenham suas divergências conceituais quanto à problemática do ensino e da pesquisa como componentes da formação do professor, os discursos dos docentes entrevistados são positivos quanto à escolha profissional e o percurso que vem sendo por eles vivenciado, com exceção do professor “K” cujo motivo da possível troca de atividade profissional indica a satisfação financeira se coloca à frente da satisfação profissional. Temos em relação a este professor características da identidade “afinitária”, o profissional se reconhece como pertencente à instituição, mas, em si, percebe

que sua formação vale mais do que o que está sendo pago, isto é, a transação objetiva está a serviço da transação subjetiva. (DUBAR, 2005).

Até mesmo os que visualizam a possibilidade de uma troca de atividade, esta se daria no próprio âmbito das Ciências Sociais o que lhes possibilitaria desenvolver melhor suas competências e habilidades adquiridas em suas formações.

Assim, tal contextualização fortalece a ideia de Abbott (1988) sobre as profissões se constituírem enquanto grupos profissionais que surgem a partir das demandas sociais e da divisão do trabalho social. Esses grupos vão delimitando seus campos de atuação (jurisdição) através do domínio de técnicas e da construção de conhecimento especializado (adquiridos pela educação superior), estabelecendo estruturas internas próprias em defesa da exclusividade e da preservação de seus espaços de atuação (idem, 1988). Tal conhecimento é denominado por Freidson (1998) de *expertise*, que associado à obtenção de credenciais (diplomas emitidos pela educação superior) e à autonomia (independência do profissional na realização de sua atividade) resultará no poder profissional, ou seja, no desenvolvimento do profissionalismo.

Inferimos também que sendo a profissão um campo complexo de ações e relações (no tempo e no espaço) desenvolvidas pelos sujeitos (na relação Eu/Nós), estas afetam o trabalho e por ele são afetadas (DUBAR, 2005). Essas singularidades, relações e interações ocorridas no campo profissional são constitutivas da formação da identidade profissional.

De acordo com Moita, essa construção da identidade profissional é influenciada por fatores como: “função social da profissão”; “cultura do grupo de pertença profissional” e “contexto sociopolítico em que se desenrola (em que o professor exerce a profissão)” (1992, p. 116).

Justamente por estar permeada e influenciada pelo contexto histórico-social a profissão de professor do ensino superior e suas dicotomias referentes ao ensino-pesquisa-extensão e à relação teoria-prática se desvelará na constituição das suas identidades profissionais, ou seja, não depende apenas do espaço em que atua, mas também, “da natureza das relações de poder neste espaço, do lugar que o indivíduo ocupa e do seu grupo de pertença” (DUBAR, 2005, p. 117). Nesse sentido, o professor vai compondo a representação de si mesmo, do seu papel enquanto professor e do significado de ensinar e, dessa forma, sua identidade profissional vai de construindo a partir da negociação permanente entre as distintas posições do “eu” professor nas categorias individual e coletiva.

Dessa forma, cada professor vai adquirindo uma bagagem de conhecimentos advindos do processo individual e coletivo (Eu/Nós) de formação e de desenvolvimento profissional que influenciará sua atuação no campo do trabalho. Somem-se a essa problemática as novas competências que são valorizadas, o prestígio, a estabilidade e a permanência no campo profissional.

Portanto, a ligação dos formadores com a docência não é algo explícito, nem no seu processo de formação, nem no desenvolvimento profissional o que, certamente, repercute na construção de sua identidade profissional enquanto formador. Assim, é a visão que cada formador tem de si mesmo, da sua identidade, que combina características internas e interações vividas ao longo de suas socializações, que vai direcionar sua prática no contexto do curso no qual está inserido.

## 7 Considerações Finais

O presente trabalho abordou dois pontos importantes sobre a formação de professores na educação superior: a docência universitária e a construção das identidades profissionais dos professores formadores que atuam neste nível de ensino. Este é um campo complexo que permite a discussão de conceitos importantes em relação ao ensino superior, temática que apenas recentemente tem suscitado o interesse de pesquisadores.

Pensar a respeito da construção de identidades profissionais do professor universitário nos leva a um caminho de muitas possibilidades, porém importa considerar concepções historicamente construídas que interferem no espaço que é dado à formação docente nas universidades e demais instituições de ensino superior.

As respostas obtidas com esta pesquisa trouxeram elementos que esclarecem quem são os professores que estão formando os licenciados em Ciências Sociais e o que caracteriza seu processo de construção de identidade profissional ao longo de seus percursos acadêmico e profissional.

Os depoimentos colhidos nas entrevistas e a análise da literatura e dos documentos oficiais pertinentes trouxeram elementos de singularidade da construção de identidades profissionais de professores universitários que ministram aulas na licenciatura um deles sendo a dimensão pedagógica vista como relevante no processo formativo dos docentes independentemente da área.

Outro elemento é a influência das concepções que regulam a organização das instituições que, expressando a autonomia das universidades, conduzem a desenhos formativos diferenciados para a mesma formação.

Por outra parte, cabe observar a forte influência exercida pela socialização escolar e de busca de conhecimentos para a compreensão do mundo em que vivem como principais fatores motivadores da escolha profissional dos entrevistados. Assim, quando os professores chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005; CANDAU, 1997; TARDIF, 2000), sendo frequente que as experiências vividas anteriormente guiem sua opção profissional.

Ainda chama atenção que é consenso, entre os entrevistados, a satisfação pela profissão exercida, o que indica que há identificação com a área profissional almejada, não lhes interessando mudar de profissão. Ou seja, como salientado por Dubar (2009), suas escolhas profissionais indicam acordo entre as características internas e as interações vividas,

por esses professores, ao longo de suas socializações, ou seja, haveria, “o encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados” (DUBAR, 1997, p. 77).

Entretanto, cada professor reflete sobre sua profissão e o caminho realizado de maneira distinta. Assim destacam ora dedicação, persistência, ora identificação das concepções internas com as referentes ao conhecimento do campo profissional, ora valorização do trabalho docente e identificação com a docência, elementos que podem ser concebidos como estabelecidos por critérios “que combinam principalmente o pertencimento e a posição ‘profissional’ com o nível e o tipo de estudos ‘escolares’ realizados” (DUBAR, 2005, p. 145).

Quanto às características da profissão de professor universitário, os elementos apreendidos foram o tripé – ensino, pesquisa, extensão (havendo dissonâncias entre uns que enfatizam essa tríade, outros apenas o ensino ou apenas a pesquisa e o enfoque na junção entre ensino e pesquisa) e os diferentes encargos relacionados ao trabalho docente, responsabilidade, complexidade e utilidade para a sociedade.

As respostas dadas pelos entrevistados sugerem que as características de seu campo de formação e de trabalho, a universidade em que atuam influenciam em suas concepções sobre a profissão de professor universitário. Tal concepção remete à visão da formação de professores pesquisadores alicerçada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tal como estabelecido pela Constituição Federal de 1988.

Contudo, na prática, a universidade centra a sua atividade na preparação de pesquisadores das diversas áreas de conhecimento, procedida em programas de pós-graduação (mestrado e doutorado). Há, então, nítida dissociação entre o ensino e a pesquisa na formação pós-graduada, que findou por consolidar a desconsideração da formação pedagógica de futuros professores do ensino superior.

Essa visão também permeia a graduação oferecida na universidade, com a predominância da formação científica (bacharelado) em detrimento da formação de professores (licenciatura), o que tem alimentado a dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Desse modo, a relação entre pesquisa, ensino e extensão não se concretiza efetivamente e resulta em conflitos que cercam a definição do papel e da identidade da universidade brasileira ao longo de sua história.

A visão do ensino e da pesquisa como atividades concorrentes e não articuladas, caracteriza, por conseguinte, também o campo das Ciências Sociais/Sociologia, e está

presente na concepção de seus formadores, quanto à profissão de professor universitário. Soma-se ainda, a este campo, a problemática da histórica presença fragmentada da Sociologia no currículo da Educação Básica. Este impasse resolvido no ano de 2008 quando, finalmente, a disciplina passa a configurar como obrigatória, a partir da Lei nº 11.684/2008, retorna com a publicação da Lei nº 13.415/2017. No atual contexto, a Sociologia volta à condição de ter seus conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar ou como disciplina optativa, pois, ficará sob a responsabilidade dos sistemas de ensino constituir seus currículos.

Esse contexto repercutirá, certamente, tanto para acentuar a tensão entre pesquisa e ensino no campo das Ciências Sociais/Sociologia, visto que sua licenciatura continua sendo um campo profissional restrito e desenvolvido por professores sem formação específica na licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia, quanto para promover um movimento de ruptura na construção da identidade profissional de formador dada a existência de um espaço unificado de realização profissional (DUBAR, 2009).

Anote-se que a tensão entre ensino e pesquisa também perpassa as reformas educacionais estabelecidas nas duas últimas décadas e que conferem ao professor importante papel na melhoria do processo educativo (LDB, 1996). As novas exigências profissionais no processo de formação de professores que ocorre nas universidades foram formalizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP 9/2001). Ganham, então, destaque orientações para a reforma curricular dos cursos de formação de professores, na perspectiva de primar pela coerência entre formação e prática, tendo a pesquisa como foco do processo de ensino e de aprendizagem. Pretende-se, assim, superar o modelo formativo 3+1 e tornar os cursos de licenciatura distintos do bacharelado.

A concretização dessas novas exigências foi observada nos PPPs das licenciaturas analisadas, especialmente nos objetivos de cada curso e do perfil almejado dos egressos, que constitui uma forma de explicitar as características da prática requerida dos formadores.

As licenciaturas, de modo geral, fundamentam suas formações na associação entre ensino, pesquisa e extensão na pretensão de desenvolver nos egressos habilidades para realizar a pesquisa e o ensino, concebida como forma de capacitá-los a refletir de maneira crítica sobre sua prática e sobre a realidade à sua volta. Essas características vão constituir a prática docente do professor que está sendo formado, como também do formador. É no contexto da prática que os saberes docentes - saberes das áreas de conhecimento, saberes

pedagógicos, saberes didáticos, saberes da experiência do sujeito professor- (PIMENTA, 2002) são construídos.

Dito isto, salientamos, pelo contido nos PPPs, serem esses os elementos que constituiriam, também, a identidade do professor na Educação Superior. Em todo caso, é o que se espera para que possam se identificar como formadores de professores, portanto, aprendizes da sua profissão, na qual a associação entre pesquisa e ensino, bem como de teoria e prática, são fundamentais.

Tais aspectos são condizentes com a literatura sobre a constituição da profissionalidade do docente universitário (ROLDÃO, 2005; TARDIF, 2000; TARDIF, 2005), desenvolvida pelos significados que o professor atribui à sua profissão e na atividade que desenvolve no dia a dia, caracterizada pelos processos de ensino, pesquisa, extensão e avaliação. Assim, o professor é sujeito de sua própria prática, na qual está inserida sua história, seus valores resultando na sua identidade.

A concepção da profissionalidade docente, acima considerada, nos faz melhor compreender as especificidades em ministrar aulas no bacharelado em Ciências Sociais e as especificidades em ministrar aulas na licenciatura em Ciências Sociais.

As especificidades em ministrar aulas no bacharelado das Ciências Sociais revelam duas concepções: as que convergem com as concepções de ser professor universitário, associando a constituição das Ciências Sociais ao compromisso público e social e aquelas que elencam elementos característico da produção do conhecimento no campo das Ciências Sociais, marcada pela interdisciplinaridade (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) e desnaturalização e estranhamento do senso comum, aspectos que delimitariam o campo de sua atuação e assegurariam o seu monopólio (ABBOTT, 1988; LARSON, 1979; FREIDSON, 1998).

Já no que concerne às especificidades em ministrar aulas na licenciatura em Ciências Sociais, foram destacadas seis: reflexão sobre a própria profissão, valorização do trabalho do professor, reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos em formação, importância do conhecimento pedagógico e desafios relacionados à própria licenciatura em Ciências Sociais. Tais especificidades, no entanto, foram nomeadas tanto em relação à licenciatura quanto ao bacharelado, indicando que mesmo havendo o reconhecimento de especificidades, a mesma aula ministrada no bacharelado é igualmente ministrada na licenciatura, visão que é partilhada pela maioria dos entrevistados.

Assim, a construção da profissionalidade docente dos entrevistados além de variar quanto a ser professor no bacharelado nas Ciências Sociais e ser professor na licenciatura em Ciências Sociais, também varia no contexto dessa última quanto à prática docente, visto que há os que, embora percebam distinções entre os cursos, não fazem diferença entre as aulas que ministram em cada um deles.

Essas construções diferenciadas da profissionalidade estão relacionadas aos tipos de saberes que são tomados como importantes por cada professor, saberes que são apreendidos no percurso formativo de cada sujeito e revelam suas percepções como formadores.

Dessa forma, é possível classificar os entrevistados em dois grupos de formadores: os que tiveram suas formações iniciais no Normal Médio e/ou na licenciatura ou que estão integrados em Departamento ou grupo de discussão e/ou estudo voltado para o ensino e a docência, que compreendem as especificidades em ministrar aulas nas licenciaturas em Ciências Sociais, e enfatizam elementos como a mediação pedagógica, o ensinar a ensinar. O segundo grupo é constituído por aqueles que tiveram sua formação inicial no bacharelado ou bacharelado/licenciatura e não participam de grupos que abordam questões sobre ensino e docência. Estes partilham a concepção de que, para ser um bom professor, é preciso deter conhecimento específico da área, entendimento também presente na realidade do ensino superior.

Estar inserido em um grupo de pertença é fundamental para a socialização da profissão, construção e reconstrução dos conhecimentos específicos da profissão e fortalecimento da categoria profissional (TARDIF, 2000; FREIDSON, 1998; DUBAR, 2005). Nas falas dos professores esses grupos se relacionam às suas especificidades formativas e de trabalho, às temáticas que configuram suas pesquisas e aos eventos acadêmicos/científicos de que participam.

Também fica patente no discurso dos entrevistados que a construção da identidade profissional do professor não se dá apenas a partir de seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, em sala de aula, como aluno, mas também, através de toda uma história de vida, que carrega consigo uma carga de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica, além da própria inserção na carreira docente, em seus primeiros anos de atividades, com seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentadas na sala de aula.

Desse modo, os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005; CANDAU, 1997; TARDIF, 2000). Essas experiências que muitas

vezes guiaram sua opção profissional, vão também guiar suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os alunos.

A concepção do professor enquanto formador (o que forma novos professores), tal como trazida pelos estudos de Mizukami (2005); Beillerot (1996); Hobold e Menslin (2012); Grossman e Wineburg (2000) foi quase que negligenciada nas falas dos entrevistados, sendo ela encontrada apenas nos discursos de alguns dos entrevistados que tiveram suas formações iniciais no Normal Médio e em sequência na licenciatura.

Esse cenário reflete as concepções formativas das universidades brasileiras, como já enfatizado, nas quais o ensino está dissociado da pesquisa na formação de licenciados e bacharéis. Tal problemática é fruto de uma lógica estabelecida no seio dessas instituições e de suas pós-graduações *stricto sensu*, que tem como traço característico a centralidade da formação do pesquisador.

Tem-se, dessa forma, um impasse, que se faz presente na construção da profissionalidade do professor formador das licenciaturas, posto que a identidade profissional é construída no contexto das interações ocorridas no campo profissional, “associada aos saberes, competência e imagens de si” e esse “espaço de reconhecimento das identidades é inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências” (DUBAR, 2005, p. 117-119).

Impasse este que se acentua no atual contexto da educação no Brasil, quando a licenciatura em Ciências Sociais vinha sendo valorizada, por meio dos dispositivos legais que asseguravam as suas especificidades, uma nova legislação (Lei 13.415/2017) volta a trazer a instabilidade de perspectiva profissional e restringe seu espaço no mundo do trabalho

Tal contexto se refletirá certamente na formação do formador, pois esta se caracteriza como um processo contínuo que abrange o conhecimento *plural* (TARDIF, 2005, p. 54): conhecimento do conteúdo específico, conhecimento do conteúdo didático, conhecimento dos contextos formativos escolares, conhecimento das políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam, dentre outros, que daria substrato ao desenvolvimento da profissionalidade docente e, conseqüentemente, à constituição da identidade profissional.

Assim, considerando que é o ensino que caracteriza o ofício de professor (ROLDÃO, 2005), este sujeito é formado e atua profissionalmente em uma instituição que preza a pesquisa, o que certamente interfere na construção de uma identidade profissional de professor formador. Dito isto, se o conhecimento profissional dos professores é *plural* e se a atividade docente deve ser pensada no plano pessoal e profissional (NÓVOA, 1995), as

situações com as quais o professor se defronta em seu dia a dia não se apresentam como facilitadoras da reflexão sobre sua prática e assim poder atuar sobre sua própria formação.

Fica também visível que o desenvolvimento profissional desses formadores carece de mecanismos de formação continuada que deem conta da formação pedagógica, inclusive, nos cursos de licenciatura, visto ter ficado evidente a ausência desse tipo de formação na graduação e na pós-graduação.

Tais espaços certamente possibilitariam, com o tempo, através de reflexões coletivas sobre os pressupostos teóricos, epistemológicos, políticos, pedagógicos, e metodológicos da prática docente promover a realização efetiva da tríade ensino, pesquisa e extensão, mediante a consideração de qualificações acadêmicas, pesquisas e titulações, e também, qualificações pedagógicas e interpessoais englobando relações entre o professor, seus alunos, seus pares e até a própria instituição.

É claro que com esta investigação não se busca negar a importância da pesquisa para o aprofundamento do campo científico em foco, mas sim de situá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões, tão necessárias e complexas para construção da identidade profissional do professor formador.

## REFERÊNCIAS

ABBOT, Andrew. *The Sistem of Professions: an essay on the division of expert labour*. The University of Chicago Press, 1988.

ALMEIDA, R. de O; ALVES, J. T. Ensino de Sociologia na Escola Básica: experiência do PIBID na formação de professores. In: GONÇALVES, D. N. *Sociologia e Juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, p. 13-38, 2009,

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. A Constituição da Profissionalidade Docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPED*, 2013. Acesso em: 02/8/2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O Método nas Ciências Sociais. In: GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Avaliação qualitativa dos projetos Pibid implementados em instituições de ensino superior – IES localizadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. *Relatório Técnico*. São Paulo: OEI/Capes, 2013.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista de Educação da Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

AP

PLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Maria de. MOTA, Carlos Guilherme; BRITO, Jader de Medeiros. Anísio Teixeira, pensador radical. In MONARCHA, Carlos. *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

ARON, Raymond. *As Etapas do Pensamento Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ARROYO, Miguel González. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOP, IV Encontro Nacional. Documento Final. Belo Horizonte, 1992. <https://blogdaanfope.files.wordpress.com/2015/08/docfinal-92.pdf>. Acesso em 06/08/2016. Acesso em: 16 de setembro de 2016.

AZEVEDO, Fernando de. *Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo da sociologia geral*. 11ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1973.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Mapa do Ensino Superior Privado. Brasília: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, 2008.

BARROS, César Mangolin de. Ensino Superior e Sociedade Brasileira: análise histórica e sociológica dos determinantes da expansão do ensino superior no Brasil (décadas de 1960/70). *Dissertação de Mestrado em Educação*, São Bernardo do Campo: Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

BASTOS, Carmen Célia B. Correia. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 103-112, jul./dez., 2007.

BARUFFI, Alaide Maria. O professor do ensino superior: realidade e desafios. *Revista Jurídica Unigran*, v.2, n.4, p. 181-188, 2000.

BRANDÃO, Maria Helena Nagamine. Introdução a Análise do Discurso. ed. 2ª. São Paulo, Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

BEILLEROT, Jack. *La Formación de Formadores: entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: UBA Novedades (Serie Los documentos, 1), 1996.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *Metodologia do Ensino Superior: realidade e significado*. São Paulo, Campinas: Papirus, 1994.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2008.

BONELLI, Maria da Glória. *Identidade Profissional e Mercado de Trabalho dos Cientistas Sociais: as ciências sociais no sistema das profissões*. Campinas, Tese (Doutorado em Ciências Sociais), IFCH/Unicamp, 1993.

BONELLI, Maria da Glória. Contribuições Sociológicas de Eliot Freidson. In: Eliot Freidson. *O Renascimento do Profissionalismo*. São Paulo: EDUSP, p. 18-30, 1998.

BONELLI, Maria da Glória. S/D, *O Mercado de Trabalho dos Cientistas Sociais*. Disponível em [http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_25/rbcs25\\_11.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_25/rbcs25_11.htm). Acesso em: 20 de outubro de 2016.

BORDAS, Miguel. *Relatório Final de Pesquisa do Projeto* “Subsidio à formulação e avaliação de políticas educacionais brasileiras - Avaliação da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores nos cursos de licenciatura”. Porto Alegre: CNE/UNESCO, 2009.

BRANDÃO, Maria Helena Nagamine. *Introdução a Análise do Discurso*. São Paulo, Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* Nº. 13.415/2017. Brasília, 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. *Medida Provisória 746/2016* – Reformulação do Ensino Médio: institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Resolução CNE/CP Nº. 2/2015: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei 13.005/2014: aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Decreto 7.692/2012: aprova e estatuto e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e remaneja cargos em comissão*. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2010-2020*. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei Nº 11.684/2008: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio*. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei Nº 11.502/2007: Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES*. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES 3/2007: dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora aula, e dá outras providências*. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*; volume 3. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto 5.626/2005: regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei 10.861/2004*: institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Inserção internacional e Padrão Internacional*. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES Nº 67/2003*: Referencial para as diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria 52/2002*: aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do Anexo a esta Portaria. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 2/2002*: institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 1/2002*: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 21/2001*: duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 027/2001*: dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 28/2001*: dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES 492/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 009/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB 3/1999*: fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB 15/1998*: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB 03/1998*: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei N.º 9.394/1996*: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto n. 89.531/1984*: regulamenta a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo. Brasília, 1984.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Resolução 5/1983*: fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Brasília, 1983.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CFE 12/1983*: fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no sistema federal. Brasília, 1983.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei N.º 7044/1982*: altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982.

\_\_\_\_\_. 1980, Presidência da República. *Lei N.º 6.888/1980*: Dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo e dá outras providências. Brasília, 1980.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei N.º 5692/1971*: fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. 1970, Presidência da República. *Decreto N.º 67.348/1970*: institui o Programa Intensivo de pós-graduação, nas áreas ligadas ao Desenvolvimento Tecnológico do País. Brasília, 1970.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto-Lei N.º 547/1969*: autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Brasília, 1969.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. *Parecer N.º 252/1969*: estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Reforma universitária*: relatório do grupo de trabalho criado pelo decreto n. 62937/1968. Brasília, 1968.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto Nº 62.937/1968*: dispõe sobre a Instituição de Grupo de Trabalho para Promover a Reforma Universitária e dá outras Providências. Brasília, 1968.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura – Conselho de Educação Superior. *Parecer Nº 977/1965*. Define e regulamenta as Pós-Graduações no País. Brasília, 1965.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. *Parecer Nº 292/1962*: trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta: Brasília, n. 10, p. 95-100, 1962.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto-Lei Nº 547/1969*: autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Brasília, 1960.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto Nº 29.741/195*: *Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Brasília, 1951.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei Nº 1392/1951*: estabelece normas para o aproveitamento de alunos excedentes, aprovados em exame de habilitação para ingresso em cursos superiores, especialmente no que se refere às escolas particulares, Brasília, 1951.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei Nº 1076/1950*: assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico, Brasília, 1950.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto-Lei Nº. 1190/1939*: dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, 1939.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto-Lei Nº 580/1938*: dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Brasília, 1938.

\_\_\_\_\_. Ministério de Estado da Educação e Saúde Pública. *Decreto federal Nº 19.851*: Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto Nº. 19.852/1931*: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Brasília, 1931.

BRZEZINSKI, Íria. (Org.). A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Íria. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2002.

BURAWOY, Michel. Por Uma Sociologia Pública. *Política & Trabalho*, n. 25, p. 9-50, 2006.

CACETE, Núria Hanglei. Breve História do Ensino Superior Brasileiro e da Formação de Professores para a Escola Secundária. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, 2014.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Encontros Científicos. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÒN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Orgs.). *Fontes de Informação para Pesquisadores e Profissionais*. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 2000.

CANÁRIO, Rui. *Relatório Geral - Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, DGRHE, p. 133-148, 2008.

CANDAU, Vera Maria. *A Didática em Questão*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARMO, João dos Santos; PRADO, Paulo Sérgio Teixeira do. Apresentação de Trabalho em Eventos Científicos: comunicação oral e painéis. *Interação em Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 131-142, 2005.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. *Sociologia e Ensino em Debate*. Ijuí: Unijuí, 2004.

CARR-SAUNDERS, Alexander Morris; WILSON, Paul Alexander. *The Professions*. Great Britain: Oxford University Press, 1933.

CASTRO, Amelia Domingues de. A Licenciatura no Brasil. *Revista de História*, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, 1974.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob Nova Perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez, 2003.

CONTRERAS, José Domingo. *A autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA PINTO, Luiz. A.; CARNEIRO, Edison. *As Ciências Sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: CAPES, 1955.

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. *Qual Universidade?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como Mediação da Formação do Professor Universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: INEP, p. 45-51, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Professor Universitário na Transição de Paradigmas*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Universidade, Cultura e Avaliação Institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas-SP, v. 11, n. 32, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional a ser realizado. São Leopoldo: Unisinos, *Projeto de Pesquisa*. PPGEduc, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. O Lugar da Formação do Professor Universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da. *Reflexões e Práticas em Pedagogia*

*Universitária*. Campinas: São Paulo: Papyrus (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico, 2007).

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na Educação Superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, 2016.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação Pedagógica do Profissional da Educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). Formação de Professores: políticas e Debates. Campinas, SP: Papyrus (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico), 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, Newton César, SOBRINHO, José Dias (Orgs.) 1995, *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

DINIZ, Marli. *Os Donos do Saber: profissões e monopólios profissionais*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DUARTE, Newton. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor: por que Donald Schön não entendeu Luria. *Educação e Sociedade*, v.24, n.83, p. 601-625, 2003.

DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. *A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DURKHEIM, Émile. *A Divisão do Trabalho Social*. Lisboa: Presença, 1977.

ESTEVES, Manuela. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo, Revista de Investigação em Ciências da Educação*, v. 8, p. 37-48, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: UNB, 2001a.

FAIRCLOUGH, Norman. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: M. WETHERELL, S. TAYLOR & S. J. Yates (eds.) *Discourse as Data: a guide for analysis*. London: Sage, p. 229-266, 2001b.

FÁVERO, Maria de Lourdes (org.). Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Inep, vol. 2, 2000.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.) *Docência Universitária*. Campinas, Papyrus, p. 95-112, 1998.

FERNANDES, Claudemar. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERNANDES, Florestan. Comunicação e Debates. *Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia*. São Paulo, SBS, 23 e 24 de junho de 1954, pp. 319-321 e pp. 325-328, 1955.

FERNANDES, Florestan. *A Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: AlfaÔmega, 1975.

FERNANDES, Florestan. *A Condição de Sociólogo*. São Paulo: Hucitec, 1978.

\_\_\_\_\_. O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira. In: Florestan Fernandes. *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis, Vozes, 1980.

\_\_\_\_\_. *O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira*. Primeiro dossiê de ciências sociais. São Paulo, Ceupes-USP/CACS-PUC, pp. 46-58 (mimeo), 1985.

FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. *Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

FREIDSON, Eliot. *Renascimento do Profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo: EDUSP, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. Cenário educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: *Simpósio do Lage, Jundiaí*. Anais, 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, Especial, 2007

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Formação e Profissionalização do Educador: novos desafios. In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. da, (Orgs). *Escola S.A.* Brasília, CNTE, 1994

GALIAZZI, Maria do Carmo. *Educar pela Pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências*. Ijuí: Unijuí, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)* São Paulo: Cortez, 1992.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henri A. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Carlos. Análise Sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. [http://aleph.letras.up.pt/F?func=findb&find\\_code=SYS&request=000190382](http://aleph.letras.up.pt/F?func=findb&find_code=SYS&request=000190382), 2007. Acesso em: 13 de novembro de 2016.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRILLO, Marlene. O professor e a Docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (org.). *Ser Professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

GROSSMAN, Pamela; WINEBURG, Sam. *What makes a teacher community different from a gathering of teachers? Research Report*. Center for the Study of Teaching Policy – CTP, University of Washington, December, 64 p., 2000.

GUELFY, Wanirley Pedroso A. Sociologia como Disciplina Escolar no Ensino Secundário Brasileiro: 1925-1942. *Dissertação de Mestrado em Educação*. Curitiba: UFPR, 2005.

HALL, Stuart. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomas Tadeu. (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

HANDFAS, Anita. *Formação de Professores de Sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos*. [http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje\\_205/441%20-handfas.pdf](http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje_205/441%20-handfas.pdf) (acesso em 15/10/2011).

HANDFAS, Anita. Formações dos Professores de Sociologia: um debate em aberto. In: HANDFAS, Anita; MAÇAÍRA, J. P. *Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

HOBOLD, Márcia de Souza; MENSLIN, Mônica Schüler. A Implicação do Trabalho do Formador na Constituição do Trabalho dos Licenciados. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 783-801, 2012.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos CEDES*, ano XXI, n. 55, 2001.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Formação do Professor do Ensino Superior: tramas na tecitura. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. *Mediações*, Londrina, v. 12, n. 01, p. 113-130, 2007.

JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, Martin. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin. W. & GASKELL, George. (orgs.), *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

KAUFMANN, JEAN-CLAUDE. *L'Invention de soi: une théorie de l'identité*. Paris: Colin, 2004.

LEAL, S. et al. Formação e saberes docentes para o ensino de Sociologia nas escolas: reflexões sobre a licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília-UNB. In: *Anais do 3º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia (ENSOC)*. Rio de Janeiro, 2012.

LEODORO, Silvana Aparecida Pires. A Disciplina Sociologia no Ensino Médio: perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica. Um diálogo possível. *Dissertação de Mestrado em Educação*. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2009.

LIEDKE FILHO, Enno D. A Sociologia no Brasil: histórias, teorias e desafios. *Sociologias*, Ano 7, n. 14, p. 376-437, 2005.

LIMA, Fabiana Conceição Ferreira de. A Sociologia no Ensino Médio e sua Articulação com as Concepções de Cidadania dos Professores. *Dissertação de Mestrado em Sociologia*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 130 f., 2012.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente*. Brasília: Líber Livros, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica pela Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. Articulação Pós-Graduação e Graduação: desafio para a educação superior. *Tese de Doutorado em Educação*. Campinas: Faculdade de Educação (Unicamp), 208 f., 2001.

MARX, Karl. *Crítica da Economia Política*. Livro 1, v.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1968.

MARCHIORI, Patrícia Zeni; ADAMI, Anderson; FERREIRA, Sueli Mara; CRISTOFOLI, Fulvio. Fatores motivacionais da comunidade científica para publicação e divulgação da sua produção em revistas. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 2006, Salvador. Anais eletrônicos Salvador: UFBA, 2006. Disponível em [https://social.stoa.usp.br/articles/0015/4324/FATORES\\_MOTIVACIONAIS\\_DA\\_COMUNIDADE\\_CIENTIFICA\\_PARA\\_PUBLICAA\\_A\\_O\\_E\\_DIVULGAA\\_A\\_O\\_DE\\_SUA\\_PRODUA\\_A\\_O\\_EM\\_REVISTAS\\_CIENTA\\_FICAS.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0015/4324/FATORES_MOTIVACIONAIS_DA_COMUNIDADE_CIENTIFICA_PARA_PUBLICAA_A_O_E_DIVULGAA_A_O_DE_SUA_PRODUA_A_O_EM_REVISTAS_CIENTA_FICAS.pdf). Acesso em: 08 de fevereiro de 2017.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao Debate Contemporâneo Sobre as Bases Curriculares Nacionais. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1480-1511, 2014.

MARQUES, Carlos Alberto; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Fóruns de Licenciaturas em Universidades Brasileiras. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 78, p. 117-142, 2002.

MARQUES, Maria O. da Silveira. Juventude, Escola e Sociabilidade. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTIN, James Robert. Close Reading: functional linguistics as a tool for critical discourse analysis. In: UNSWORTH, L. (Ed.). *Researching Language in Schools and Communities: functional linguistics perspectives*. London and Washington: Cassell. p. 275-302, 2000.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 106, p. 15-36, 2009.

MARTINS, Carlos Benedito; WEBER, Silke. Sociologia da Educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, Carlos Benedito; MARTINS, Heloísa Helena. T. de Souza. *Horizontes das Ciências Sociais: sociologia*. São Paulo: ANPOCS, p. 131-201, 2010.

MASETTO, Marcos Tarcísio. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Sammus Editorial, 2003.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In. MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, p. 9-26, 1998.

MAUÉS, Olgaízes Cabral; SOUZA, Michele Borges de. Precarização do Trabalho Docente da Educação Superior e os Impactos na Formação. *Em Aberto*, v. 29, n. 97, 2016.

MEAD, George. *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós Studio, 1972.

MEADOWS, Arthur Jack. Canais da comunicação científica. In: MEADOWS, Arthur Jack. 2000, *A Comunicação Científica*. Brasília: Brinquet de Lemos Livros, 2000.

MEDINA, Cremilda de A. *Entrevista: o diálogo possível*. São Paulo: Ática, 1995.

MELLO, G. N. *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma revisão radical*. (Mimeo), 1999.

MEUCCI, Simone. A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. *Dissertação de Mestrado em Sociologia*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 130 f., 2000.

MEUCCI, Simone. O significado do ensino da sociologia no Brasil (1930-1950). *Anais do XII Congresso Nacional de Sociólogos*. Curitiba, 1 a 4 de abril. Resumo (Mimeo), 2002.

MILLS, Wright. *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento - Pesquisa qualitativa em saúde*. 9ª edição revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da Docência: professores formadores. In: ROMANONSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. J. (Org.). *Conhecimento Social e Conhecimento Universal: aulas, saberes e políticas*. Curitiba: Champagnat, v. 5, p. 69-80, 2005.

MOITA, Maria da Conceição. 1992, Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto, 1992.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e Política nos Anos 30: a presença de Francisco Campos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 73, n. 17, p. 291-321, 1992.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os Lugares da Sociologia na Formação de Estudantes do Ensino Médio: as perspectivas de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n 29, p 88-107, 2005.

MORAES, Amaury Cesar. 2003, Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, v. 15, n. 1.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382. MORAES, 2010.

MOROSINI, Marília Costa. Docência Universitária e os Desafios da Realidade Nacional. In: *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Pano Editora, 2000.

MOROSINI, Marília Costa (org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária; glossário*, v 2. Brasília: INEP, 2006.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da Sociologia na Formação Escolar de Jovens de Ensino Médio: as perspectivas de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, 2003.

NASCIMENTO, Alessandra Santos. Fernando de Azevedo: institucionalização da sociologia e modernização brasileira. *Perspectivas*, São Paulo, v. 37, p. 163-190, 2010.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, Edson de Oliveira. *Educação Superior no Brasil: estudos, debates e controvérsias*. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2012.

NUNES, Neusa Clementina Rosa. A Formação Continuada do Professor do Ensino Superior: um compromisso institucional. *Dissertação de Mestrado em Educação*. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

OLIVEIRA, A.; BRUM, C. K. Ciências Sociais à Distância: apontamentos sobre os desafios da formação de professores no Brasil. *O Público e o Privado*, n. 24, p. 29-49, 2014.

OLIVEIRA, Michelle Cristina de Souza Mendes de; PAIVA, Kelly César Martins de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Formação de Competências Profissionais e Interdisciplinaridade no Curso de Ciências Contábeis: percepções dos discentes. In: *Anais XXXII Encontro da ANPAD*, 2008, Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *A Supervisão na Formação de Professores – da sala à escola*. Porto: Porto Editora, 2002.

ORLANDI, Eni. *Discurso e Leitura*, São Paulo: Cortez, 1998.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Discurso e Texto*. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

PACHANE, Graziela Giusti e PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A Importância da Formação Didático-Pedagógica e a Construção de um Novo Perfil para Docentes Universitários. In. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 33, n. 1 p. 1-13, 2004.

PACHANE, Graziela Giusti. A importância da formação pedagógica para o professor universitário - a experiência da Unicamp. *Tese de Doutorado em Educação*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 268 f., 2003.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários: elementos para discussão. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP-MEC. *Docência na Educação Superior*. v. 5. Brasília, DF: INEP, 2006. Disponível em: Acesso em: 15 de novembro de 2016.

PAIXÃO, Cassiane de Freitas. S/D, *Educação Superior no Brasil: diferentes fases, outras características*. Disponível em <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/21.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2016.

PARSONS, Talcott. *Sociedades: perspectivas evolutivas e comparativas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1968.

PAVEI, Katiuci. Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de Sociologia. *Dissertação de Mestrado em Educação*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 123 f., 2008.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: Unicamp, n. 19, p. 7-24, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-1969). In: GADET Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, p. 59-158, 2010.

PEREIRA, Luiza Helena. Qualificando Futuros Professores de Sociologia. *Mediações*, v. 12, n 1, p 143-158, 2007.

PERRUCCI, Artur Fragoso de Albuquerque. Tiranias da Identidade: profissão e crise identitária entre psiquiatras. *Tese de Doutorado em Sociologia*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2004.

PERRUSO, Marco Antonio; PINTO, Nalayne Mendonça. Sobre a Sociologia no Ensino Médio e uma Experiência de Licenciatura em Ciências Sociais. In: FIGUEIREDO, A. V. de; OLIVEIRA, L. F. de; PINTO, N. M. (Orgs.). *Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professores - saberes da docência e identidade do Professor*. Nuances. Vol. III. São Paulo, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. A Função e a Formação do Professor no Ensino para a Compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, Gimeno; GOMÉZ, Peres (org.). *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. *De Professores, Pesquisa e Didática*. Campinas: SP: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. *Poíesis*, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2006.

POUPART, Jean. et al. *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o Professor Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.73, p. 209- 244, 2000

REFORMA UNIVERSITÁRIA: relatório do Grupo de Trabalho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 50, n. 111, p. 119-175, 1968.

RIBEIRO JR, João. *A Formação Pedagógica do Professor de Direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do direito*. Campinas: Papirus, 2001.

RIOS, Terezinha Azeredo. A Dimensão Ética da Aula ou o que Nós Fazemos com Eles? In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008, p. 73-93, 2008.

RODRIGUES, Maria L. *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade Docente em Análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances* v. 12, n. 13, p. 105-126, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROZAGO, Nadir. Do Acesso à Permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, 2006.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1991.

SAFARTI-LARSON, Magali. *The Rise of Professionalism – a sociological analysis –* Berkeley, Londres: University of Califórnia Press, p. 2-65, 1979.

SAMPAIO, Helena. *Ensino Superior no Brasil – o setor privado*. São Paulo: Hucitec, 2000.

SANTOS, Clara. *Profissões e Identidades Profissionais*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento, 1985.

SANTOS, Lucíola Licínio da Castro Paixão. Identidade Docente em Tempo de Educação Inclusiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). *Formação de Professores: políticas e Debates*. Campinas: Papirus, p. 155-174 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico), 2002.

SANTOS, Mário Bispo dos. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune (org.). *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Unijuí, 2004.

SANTOS, Mario Bispo dos. A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. *Dissertação de Mestrado em Sociologia*. Brasília: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, 170f, 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. A Sociologia volta à Escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino Médio no Brasil. *Dissertação de Mestrado em Sociologia*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 142f, 2004.

SAVIANI, Demerval. 2009, Formação De Professores: Aspectos Históricos E Teóricos Do Problema No Contexto Brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1994.

SCHEIBE, Leda. A Formação Pedagógica do Professor Licenciado – contexto histórico. *Perspectivas*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 31-45, 1983.

SCHEIBE, Leda. Formação dos Profissionais da Educação Pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L. (Org.). *Formação de Professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2003. p. 47-63, 2003.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. *Educação em Perspectiva*, v. 4, n. 1, p. 15-36, 2013.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em Foco*, n. 17, p. 79-109, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. A Universidade Primeira do Brasil: entre *intelligentsia*, padrão internacional e inclusão social. *Estudos Avançados*, v. 20, n. 56, 2006.

SEGATTO, José e BARIANI, Edison. As Ciências Sociais no Brasil: trajetória, história e institucionalização. *Revista em Pauta*, v. 7, n. 25, 2010.

SEVERINO, Antonio J. Pressupostos Filosóficos da Formação e da Prática do Educador. *Cadernos de Educação*, v. 15, n. 27, p.37-54, 2006.

SILVA, B. N. S. e PACHANE, Graziela Giusti. Formação pedagógica do professor universitário: uma questão legal? In. Seminário Nacional Universitas Educação Superior no Brasil 10 anos Pós-LDB. *Anais Anped UCDB*, p. 1-15, 2006.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A Sociologia no Ensino Médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina – PR e Região – 1999. In: CARVALHO, Lejeune (org.). *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Unijuí, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual*. Petrópolis: Vozes, 2000

SILVA, Simone Aparecida Angelo Bassotto. A Questão da Leitura e do Letramento Docente. In: VERA, L. F. A. B. *Professores: identidade, profissionalização e formação*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. *Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima. *História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, João Valdir Alves de. Licenciaturas na UFMG: desafios, possibilidades e limites. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (Org.). *Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: UFMG, p. 27-44, 2007.

SOUZA, João Valdir Alves de. Os profissionais do ensino como mediadores das culturas na escola. In: SOUZA, João Valdir Alves; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes de. (Orgs.). *Formação de Professores e Condição Docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

TAKAGI, Cassiana Tieme Tedesco. Formação do Professor de Sociologia do Ensino Médio: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo. *Tese de Doutorado em Educação*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 232f, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARGINO, Maria das Graças. Comunicação Científica: uma revisão de seus elementos básicos. *Informação & Sociedade*, v. 10, n. 2, 2000.

TEIXEIRA, G. *Significado da Competência*. Disponível no site: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=12&texto=728>. Acesso em: 20/12/2016.

TOMAZINI Daniela Aparecida, e GUIMARÃES Elisabeth da Fonseca. Sociologia no Ensino Médio: historicidade e perspectiva da ciência da sociedade. Relatório de Pesquisa. In: CARVALHO, Lejeune (org.). *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Unijuí, 2004.

TRINDADE, Hélgio. O Discurso da Crise e a Reforma Universitária Necessária da Universidade Brasileira. In: MOLLIS, M. (Comp.). *Las Universidades en América Latina: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

VEIGA, Ilma Passos (Orgs.). *Profissão Docente na Educação Superior*. Curitiba, Paraná: Editora CRV, 2013.

VELLOSO, Ricardo Viana. Desafios para a Formação de Professores nas Universidades Públicas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 6, n. 2, p. 427-439, 2012.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; MACHADO, Liliane Campos. Desenvolvimento Profissional Docente e Intensificação do Trabalho: viver ou sobreviver? *Revista Em Aberto*, v. 29, n. 97, p. 47-60, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. O Discurso sobre a Universidade nos Anos 80. *Revista Educação Brasileira*, v. 26, n. 13, 1991.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisando conceitos simples. *RBPAE*, v. 23, n. 01, p. 53-69, 2007.

VILLELA, Viviane Merlim Moraes. O Conceito de Cidadania na Definição de Políticas Públicas Educacionais. Debates e impasses no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Niterói/RJ. *Dissertação de Mestrado em Educação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da Sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

WEBER, Silke. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a Valorização Docente: confluência do debate nacional. *Cadernos CEDES*, v. 35, p. 495-515, 2015.

ZABALZA, Miguel Angel Beraza. *O Ensino Universitário, seu Cenário e seus Protagonistas*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

ZAGO, Nadir. Del Acceso a la Permanencia en la Enseñanza Superior: trayectos de estudiantes universitarios de clases sociales populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

ZAN, Dirce Pacheco e. O Estágio na Formação do Professor de Sociologia. *Cadernos CEDES*, vol. 31, n. 85, p. 449-458, 2011.



### **Experiências de Trabalho**

5. Desde quando você trabalha nesta instituição?
6. Você sempre trabalhou no Departamento de Ciências Sociais?
7. Quais disciplinas você costuma ministrar?
8. Além das Ciências Sociais em quais outros cursos as ministra?

### **Construção da Identidade Profissional**

9. O que lhe levou a escolher as Ciências Sociais como campo de formação?
10. Como você analisa a sua escolha profissional e o caminho por você realizado?
11. Antes de ser professor universitário você teve alguma outra experiência profissional?
12. Como foi seu processo de inserção no mercado de trabalho de professor universitário?
13. O que caracteriza o professor universitário?
14. Tem alguma especificidade ser professor de Ciências Sociais?
15. Qual a especificidade da licenciatura em Ciências Sociais?
16. Como é ministrar aula na licenciatura?
17. O que caracteriza a profissão do professor na licenciatura em Ciências Sociais?
18. Há elementos que compõem a identidade profissional do professor das licenciaturas em Ciências Sociais?
19. Há temas e problemas relativos ao ensino e a docência que chamam sua atenção e a de seus colegas?
20. Você conversa sobre isto com seus colegas? Em que situação?
21. O que seus pares pensam sobre o que é ser professor de Sociologia?
22. Como você se apresenta profissionalmente aos outros?
23. Você se sente parte de uma comunidade de sociólogos?
24. Como você acha que os outros lhe veem profissionalmente?
25. Com o que você se identifica: professor? Sociólogo?
26. Você tomou alguma iniciativa de atualização ou de formação sistemática?
27. Você participa de algum grupo de trabalho ou grupo de pesquisa voltado para o ensino universitário ou de Sociologia?
28. Quais congressos, seminários ou reuniões costuma frequentar na área de Sociologia?
29. Se você tivesse outra oportunidade de trabalho fora do campo do ensino de Sociologia, você trocaria? Se sim, por quê? Qual a outra opção?