



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO
EDUCACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA NERY DE OLIVEIRA VASCONCELOS

**CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO STRICTO SENSU NO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: o que dizem os
alunos do programa de pós-graduação em educação da UFPE**

Recife
2017

FERNANDA NERY DE OLIVEIRA VASCONCELOS

**CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO STRICTO SENSU NO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: o que dizem os
alunos do programa de pós-graduação em educação da UFPE**

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

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

Recife
2017

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

- V331c Vasconcelos, Fernanda Nery de Oliveira.
Contributos da formação *stricto sensu* no processo de construção da identidade profissional docente: o que dizem os alunos do programa de pós-graduação em educação da UFPE / Fernanda Nery de Oliveira Vasconcelos. – Recife, 2017.
110 f. : il. ; 30 cm.
- Orientadora: Aguiar, Maria da Conceição Carrilho de.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inclui Referências e Apêndices.
1. Professores - Formação. 2. Mestrado em educação. 3. Estudantes de pós-graduação. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Aguiar, Maria da Conceição Carrilho de. II. Título.

370.71 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2018-77)

FERNANDA NERY DE OLIVEIRA VASCONCELOS

**CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO STRICTU SENSU NO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: o que dizem os
alunos do programa de pós-graduação em educação da UFPE**

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

Aprovada em: 31/05/2017

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dr.^a Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

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

*A Deus,
Aos meus pais,
Rubenita Alves e Mário Lima,
Ao meu futuro esposo,
Marcelo Augusto,
Ao meu irmão,
Felype Nery,
Com muito carinho!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda a sua bondade e zelo pela minha vida. O Senhor esteve presente em cada linha deste trabalho, capacitando-me e dando-me forças para enfrentar todas as dificuldades. Até aqui, em nenhum momento me senti sozinha, pois Ele esteve sempre ao meu lado. Muito obrigada!

Aos meus pais, por todo o amor e sabedoria com que me criaram, mostrando-me desde muito cedo a importância de estudar. Foram inúmeras as renúncias e sacrifícios que fizeram por mim. Vocês tinham razão em dizer que um dia eu iria agradecer por todos os puxões de orelha e cobranças que faziam com o intuito de fazer-me aproveitar a minha juventude para estudar. Realmente, não há outro bem mais precioso do que o conhecimento que adquirimos a partir do estudo. Isso é algo que ninguém tira da gente. Com certeza, levarei esse ensinamento para os meus filhos. Muito obrigada! Sem vocês, jamais esta conquista seria possível. Amo vocês!

À minha orientadora, Prof. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, por ter visto desde tão cedo, ainda na graduação, um potencial que nem eu sabia que tinha. Todos os seus investimentos, tempo, dedicação e ensinamentos possibilitaram-me chegar até aqui. São 8 anos de convivência que passaram muito rápido. Muito obrigada pelo carinho e por mais esta oportunidade! A senhora mora em meu coração.

À professora Laêda por todo o carinho e dedicação. A senhora foi a primeira professora com quem estabeleci contato na universidade. Foi e sempre será uma grande referência pra mim. Uma professora inesquecível na vida de qualquer aluno. Muito obrigada por todo o conhecimento compartilhado, cuidado, compreensão e amor. A senhora assim como a professora Conceição, mora em meu coração.

À professora Sandra Ataíde, por todas as suas orientações na produção deste trabalho, assim como em outros momentos na universidade. Gostaria muito de ter sido sua aluna durante a graduação. Não foi por um acaso os convites realizados para a senhora. Além de muito competente, consegue fazer suas apreciações de forma muito doce e amável. Muito obrigada pela disponibilidade e cuidado na leitura desta dissertação.

À professora Kátia Ramos, pelos ensinamentos compartilhados durante as suas aulas, orientações e problematizações feitas ao projeto. A senhora com os seus questionamentos me ajudou a fazer escolhas para essa pesquisa. Muito obrigada também pelo carinho e sorriso largo de sempre.

Ao meu futuro esposo, Marcelo, por todo o amor, cuidado e companheirismo. Sua presença na minha vida é a maior prova de que Deus me ama imensamente. Você foi meu chão e todo o meu suporte em cada dificuldade encontrada. Foi a pessoa que esteve ao meu lado em todas as etapas deste trabalho. Também não posso deixar de agradecer toda a sua compreensão nos momentos em que estive ausente em função da realização deste trabalho. Você foi e é a minha paz. Amo-o muito!

Ao meu irmão, Felype, por sempre me ajudar a resolver os problemas que tive com computadores. Foram inúmeras as vezes que o solicitei! Obrigada pela paciência de sempre e por acreditar que eu seria capaz. Você é um irmão maravilhoso!

À minha amiga/irmã, Mariana Monteiro, por tudo que vivemos juntas durante esses anos em que compartilhamos nossas vidas em função da amizade. Você foi uma pessoa que esteve ao meu lado desde o início, quando tudo era apenas um sonho em comum. Nós duas aprendemos demais uma com a outra. Muito obrigada por todos os incentivos! Esta conquista é nossa.

Às minhas amigas – Tharis, Nara e Rayanne – pelo apoio que me deram nos momentos em que precisei da amizade de vocês. Desde a graduação até agora, foram muitos os momentos compartilhados. Vocês são muito especiais na minha vida!

Às amigas construídas no grupo de estudo coordenado pela professora Conceição Carrilho, foram muitos os momentos de estudo e festa compartilhadas com todas vocês! Aprendemos muito umas com as outras. Foi um tempo muito bom que sentirei saudade!

Ao meu grande mestre, Marinho, professor que marcou a minha vida escolar. A minha gratidão a você será eterna. Você me ajudou, entre tantas coisas, a tomar uma das decisões mais difíceis de um adolescente: a escolha de uma profissão. Se hoje eu sou feliz e realizada com o que trabalho/estudo, devo isso ao direcionamento que você me deu. Então, você faz parte desta conquista. Muito obrigada!

A Nina Louise, minha paixão, por todo o seu amor, companheirismo e paciência. Foram muitos os apertos e cheirinhos dados em você enquanto escrevia este trabalho. Não sei explicar, mas isso me tranquilizava e enchia o meu coração de amor. Você não entende, mas o simples fato de ter a sua companhia deitada no quarto, próxima a mim, fazia-me feliz. Obrigada!

Ao Colégio Israelita por todo o apoio e compreensão que tiveram durante todo o processo seletivo do mestrado. Vocês além de se alegrarem com a minha aprovação, me incentivaram a investir na minha vida acadêmica. Vocês foram maravilhosos comigo!

À equipe do colégio GGE e ao grupo de mães e pais do Infantil 4B e Infantil 2B. Vocês também se alegrarem por esta conquista. Obrigada por todo o carinho! Agradeço também a gestão da escola pela compreensão durante o processo de defesa desta dissertação.

Aos funcionários da secretaria do PPGE pela disponibilidade em ajudar e atender as minhas solicitações! Muito obrigada!

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que esta conquista fosse possível, minha mais sincera gratidão.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar os contributos da formação *stricto sensu* no processo de construção da identidade profissional docente de estudantes de Pós-Graduação em Educação. O trabalho se baseou em estudos voltados para o campo da identidade profissional docente por considerar a formação, identificação com profissionais da área, a cultura do grupo de pertença profissional, ao contexto sociopolítico, incentivo da família, reconhecimento social da profissão, entre tantas outras influências, como sendo importantes não apenas na escolha da profissão, mas também na permanência nessa atividade. Nessa perspectiva, elegemos Dubar (2005), Pimenta (2002), Pimenta e Anastasiou (2014) – e pesquisas referentes à temática de formação *stricto sensu*, entre outros, para embasar essa pesquisa. O estudo foi de abordagem metodológica de natureza qualitativa por esta compreender os dados em profundidade e retratar a perspectiva dos participantes. O programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação da UFPE constituiu-se como o lócus da investigação e os participantes foram onze pós-graduandos do programa. A pesquisa foi dividida em dois momentos: no primeiro, entramos em contato com os alunos das duas turmas vigentes via e-mail e, no segundo, marcamos um encontro pessoalmente para realizar as entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Os dados coletados foram analisados de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2009). Os resultados nos permitiram identificar que as motivações dos alunos para ingressarem na pós-graduação *stricto sensu* estão relacionadas a questões profissionais, de valorização profissional e social, melhores condições financeiras, complementação de formação, entre outras. Quanto às expectativas, os alunos revelaram vários aspectos relacionados a melhorias e valorizações profissionais, além de uma contribuição para a formação de um sujeito crítico, mais autônomo e preparado intelectualmente. Com relação à importância atribuída à identidade profissional docente, destacou-se a ampliação e os novos entendimentos sobre a prática educacional como um grande contributo para a formação do sujeito. O aprofundamento teórico foi outro ponto bastante valorizado, assim como as reflexões sobre a atividade docente que possibilitam a ampliação e novos entendimentos quanto à prática educacional. Outras pesquisas na área de formação *stricto sensu* e identidade profissional docente são necessárias por ser um campo pouco explorado, possibilitando novas reflexões para a atividade docente.

Palavras-chave: Professores - Formação. Mestrado em educação. Estudantes de pós-graduação. UFPE - Pós-graduação.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the contributions of postgraduate studies in the process of the construction of the teacher's professional identity of students from postgraduate studies in Education. The investigation was based on studies related to professional identity of teachers with authors that understand it as a phenomenon which is in constant transformation. In this perspective, authors such as Dubar (2005), Pimenta (2002), Pimenta and Anastasiou (2014), were chosen, among others, along with researches about postgraduate studies education. The choice was made to develop a study based on a qualitative approach analysis method to give it depth and depict the participants' perspectives. The postgraduate program in Education from UFPE was the locus of investigation and the students were eleven in total. The research consisted in two moments: on the first a contact with the students through e-mail was made and then, on the second, a meeting in person was set so the interviews recorded in audio with the ones who showed interest in the research could take place. The collected data was analyzed following the content analysis from Bardin (2009). The findings led to the identification that the students' motivations to join a postgraduate institution are related to professional issues, professional and social appreciation, better financial conditions, continuing education, among others. As for the expectations, the students highlighted various aspects related to the improvement and professional acknowledgment, as well as a contribution to the professional qualification of a critical individual more autonomous and more prepared intellectually. As for the importance given to teacher's professional identity the enlargement and new light on understanding regarding the educational practices were emphasized. The depth on theory was another aspect which was quite valued by the students as well as reflection about the teaching activity that made the extension to understand the educational practice better a possibility. Other researches in the postgraduate studies and professional identity areas are necessary as it is an unexplored field as it can make new reflections about the teaching activity a reality.

keywords: Teacher – Training. Master's degree in Education. Postgraduate Studies in Education. UFPE – Postgraduate.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Estado do conhecimento das dissertações defendidas no PPGE 2005-2015.....	21
Quadro 2 -	Estado do conhecimento das teses defendidas no PPGE 2005-2015.....	25
Quadro 3 -	Quantitativo de trabalhos publicados nos GT-08 e GT-11 no período de 2005 a 2015.....	27
Quadro 4 -	Trabalhos da ANPED que dialogam com a pesquisa no período de 2005 até 2015.....	28
Quadro 5 -	Noções de Identidade: contributos teóricos.....	50
Quadro 6 -	Noções de identidade profissional: contributos teóricos.....	54
Quadro 7 -	Noções sobre identidade profissional docente: contributos teóricos.....	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Dissertações defendidas no período de 2005 a 2015 no PPGE.....	22
Gráfico 2 -	Teses defendidas no período de 2005 a 2015 no PPGE.....	25
Gráfico 3 -	Trabalhos apresentados na ANPED que dialogam com a temática.....	28
Gráfico 4 -	Sexo dos participantes.....	61
Gráfico 5 -	Faixa etária dos participantes.....	62
Gráfico 6 -	Formação inicial dos participantes.....	63
Gráfico 7 -	Linha de pesquisa dos participantes.....	63

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento Pessoal do Nível Superior
CE	Centro de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EUA	Estados Unidos da América
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNPG	Planos Nacionais de Pós-Graduação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	SITUANDO O PROBLEMA.....	15
1.2	O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO STRICTO SENSU NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	20
2	UM BREVE HISTÓRICO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	38
2.1	A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	42
3	ABORDAGEM TEÓRICA QUE ORIENTA A PESQUISA.....	47
3.1	CARACTERÍSTICAS E ELEMENTOS DA IDENTIDADE.....	47
3.2	IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	50
3.3	IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	54
4	ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	59
4.1	CAMPO DA PESQUISA.....	59
4.2	PARTICIPANTES.....	60
4.3	PROCEDIMENTO DE COLETA.....	64
4.4	INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS.....	66
4.5	PROCEDIMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	66
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	69
5.1	MOTIVAÇÕES PARA O INGRESSO NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	70
5.1.1	Questões profissionais.....	70
5.1.2	Complementação da formação.....	72
5.1.3	Interesse em pesquisar.....	74
5.1.4	Influências diversas.....	75
5.1.5	Considerações sobre a categoria motivações para o ingresso na pós-graduação.....	76
5.2	EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES QUANTO À PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU.....	79
5.2.1	Orientador mais presente.....	79
5.2.2	Imaginava ser algo muito difícil e diferente da graduação.....	80
5.2.3	Aprofundar os estudos.....	82

5.2.4	Melhorias profissionais.....	83
5.2.5	Diálogo entre as disciplinas e o objeto de estudo.....	84
5.2.6	Considerações sobre as expectativas dos estudantes quanto à pós-graduação stricto sensu.....	86
5.3	CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO STRICTO SENSU PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	89
5.3.1	Aprofundamento teórico.....	89
5.3.2	Reflexões sobre a atividade docente.....	90
5.3.3	Convívio com professores e estudantes da pós-graduação.....	91
5.3.4	Poucas disciplinas voltadas para o ensino superior.....	93
5.3.5	Valorização profissional e privilégio social.....	95
5.3.6	Formação mais crítica, maior autonomia e preparo intelectual.....	97
5.3.7	Considerações sobre a contribuição da formação stricto sensu para a construção da identidade profissional docente.....	98
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	104
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	108
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	109

1 INTRODUÇÃO

1.1 SITUANDO O PROBLEMA

Ao refletirmos sobre a possibilidade de dar continuidade aos estudos acadêmicos, surge a oportunidade de perceber a profissão de maneira diferente, melhorar nossa prática e reavaliar o entendimento do que é ser docente. Um curso *stricto sensu* propõe ao mestrando, ao longo de seus estudos, a aquisição de novas experiências que tanto o auxiliarão na sua área específica de atuação como oportunizarão a ampliação do seu olhar acerca do campo educacional, tornando outras funções possíveis no segmento da carreira universitária.

A pós-graduação *stricto sensu* tem como uma das suas características a natureza acadêmica e de pesquisa. Mesmo atuando em setores profissionais, tem o objetivo essencialmente científico. Segundo o Parecer nº 977/65, “o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, [visam] desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e [conduzir] à obtenção de grau acadêmico”. (BRASIL, 1965, p. 4). O objetivo desses cursos é a formação de professores e pesquisadores, ou seja, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* configuram-se como uma etapa de formação do professor para a educação superior. Assim, consideramos bastante oportunas as reflexões sobre os contributos desse momento de formação para a construção da identidade profissional docente.

Não se pode negar a importância que os cursos de pós-graduação possuem atualmente. Para a maioria das profissões, um diploma universitário não só é importante como essencial para a conquista de uma vaga no mercado de trabalho. Há algum tempo, não era comum encontrar profissionais que possuíam uma formação além da graduação, já que a variedade de cursos era muito menor e apenas alguns cursos oferecidos promoviam esse tipo de especialização. Devido ao avanço das tecnologias, à demanda cada vez maior por profissionais capacitados nas mais diversas áreas e ao incentivo do governo ao ensino superior, a procura não apenas de cursos de graduação como também de especializações *lato sensu* e *stricto sensu* aumentou consideravelmente. A valorização de profissionais com uma formação além da graduação está cada vez maior. Habilidades ou conhecimentos que antes eram considerados, em alguns casos, como um adicional positivo no currículo do trabalhador já são considerados uma necessidade para assumir certos cargos.

No caso do professor/pedagogo, não apenas questões profissionais como essas são pertinentes, mas principalmente aquelas de ordem social, política e econômica. A profissão de professor não possui as mesmas características daquelas apresentadas há algum tempo. Devido à demanda, às condições de trabalho e salariais, o prestígio social do professor já é bem diferente. Talvez essa também seja uma das razões de profissionais da área buscarem uma formação maior e, quiçá, um maior prestígio social ao seguirem carreira acadêmica.

Em vista da falta de prestígio social da profissão, faz-se necessário discutir sobre o processo de precarização do trabalho docente. Acreditamos que uma das razões de os estudantes ingressarem em um curso de formação *stricto sensu* pode estar relacionada ao fato de eles perceberem a pós-graduação como uma via de valorização profissional. Em decorrência de tantos problemas enfrentados nas condições e organização do ensino, das lacunas encontradas na formação dos professores, da falta de preparo para encarar os desafios pedagógicos surgidos no dia a dia, das longas jornadas de trabalho, grandes quantidades de turmas e alunos, cobrança por resultados e aprovações, da falta de uma estrutura adequada, do currículo fragmentado, entre tantas outras dificuldades, os professores se sentem desvalorizados profissional e socialmente – principalmente os que atuam nos anos iniciais de escolarização e na educação básica em nosso país.

Por conta disso, não é difícil encontrar professores interessados em realizar cursos de pós-graduação aqui no Brasil, almejando especializarem-se em suas profissões com o intuito de melhor exercerem suas funções e até mesmo ampliarem a sua área de atuação. Entretanto, mais especificamente, a pós-graduação em educação possui algumas peculiaridades advindas não só dos problemas relativos à área como também de naturezas diversas.

Devido a esses problemas, a profissão de professor da escola básica tem-se tornado pouco atrativa para um grande número de profissionais. Assim, a pós-graduação pode se tornar uma opção para fugir-se a essa realidade, pois, com um diploma de mestre/doutor, é possível ensinar em faculdades e universidades que, normalmente, possuem uma melhor estrutura e propõem um retorno financeiro bem mais atrativo. Além de uma valorização social, porém, esse é apenas um outro caminho e nem sempre é o ideal perseguido por estudantes de pós-graduação, que, na maioria dos casos, apenas buscam complementar seus estudos e melhor se prepararem para atividades que já realizam.

Dessa forma, a pós-graduação pode ser um momento de (re)descoberta do profissional que tem a possibilidade de (re)pensar sobre sua prática a partir de pesquisas e estudos

desenvolvidos em uma área que aprimorem conhecimentos ou representem um novo caminho profissional o qual pode tornar-se interessante e melhor valorizado no futuro.

A valorização profissional também interfere no cotidiano, nas escolhas e na própria visão que o professor tem de si e do trabalho que realiza. Tendo isso em vista, tomaremos como ponto de partida para os estudos de identidade as crises sociais exploradas pelo psicanalista alemão Erikson (1976), responsável pelo desenvolvimento da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, que discute a interferência de elementos do contexto externo e interno do sujeito na constituição da sua identidade. Essa discussão nos interessa por entendermos que a questão da formação profissional não diz respeito apenas a uma escolha em um determinado contexto, mas a escolhas feitas durante toda a carreira do indivíduo. Não decidimos apenas ser professor como optamos por continuar professor e nos especializar cada vez mais na profissão por uma série de razões que não necessariamente são de ordem profissional, mas também pessoal, psicológica, social, econômica.

Para nos ajudar a compreender de que maneira a formação *stricto sensu* tem contribuído para a construção da identidade profissional docente de pós-graduandos em Educação, faz-se necessário também tecer algumas considerações sobre a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, a qual nos últimos anos vem apresentando um alto índice de crescimento.

Dados retirados (VELLOSO, 2014, p. 10) apontam que, em 25 anos – de 1987 a 2012 –, houve um aumento significativo de alunos titulados no Brasil. Houve um salto de 861 para 42.878 no mestrado e de 385 para 13.912 no doutorado. Verificou-se também o crescimento desses números nos mestrados profissionais reconhecidos em 1998: entre os anos de 1999 e 2012 tiveram um crescimento de 98% no número de alunos. Essa rápida ascensão se credita ao alto valor atribuído, profissional e socialmente, aos diplomas acadêmicos. Além disso, esse avanço também se deve à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quando passou a ser o responsável pelo credenciamento e avaliação, juntamente com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (CASTRO; SOARES, 1986).

Nosso estudo sobre a história da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil tomará por base o Parecer nº 977/65, o I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975), o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, as pesquisas realizadas por Santos (2003), entre outras fontes. Acreditamos que o entendimento dessa história bem-sucedida aqui no Brasil pode nos ajudar

a revelar elementos presentes nas motivações dos alunos ao decidirem dar continuidade aos estudos no programa de pós-graduação em Educação na UFPE.

Além disso, neste trabalho, tomaremos como discussão de partida a compreensão de identidade como algo construído processualmente não só pelo indivíduo como também pelo outro e pelos fatores externos que envolvem o sujeito nessa constante constituição. Assim, compreendemos que a construção da identidade profissional docente é subjetiva e nunca segue um único caminho. A busca por compreender certos aspectos específicos sobre como ela vai sendo construída nas inúmeras interações sociais pode revelar dados referentes ao processo decisório e motivacional que levam estudantes ao ingresso na pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

Entendemos, ainda, que a identidade profissional docente é construída processualmente por meio da formação inicial e continuada, identificação com profissionais da área, incentivo de familiares, reconhecimento social da profissão, entre tantas outras influências não apenas na escolha da profissão como também na permanência nela. A decisão de dar continuidade aos estudos está relacionada a diversos contextos de influências e motivações.

O interesse em realizar estudos voltados à temática de identidade profissional docente e pós-graduação *stricto sensu* surgiu, primeiramente, do contato que tive durante três anos com pesquisas referentes à temática “identidade profissional docente”: dois anos destinados à iniciação científica e um ano, ao trabalho de conclusão de curso. A trajetória acadêmica na universidade e o desejo de realizar um curso de formação *stricto sensu* me fizeram problematizar outras questões que envolvem essa temática durante o mestrado.

Em outras palavras, minha aproximação a essa temática principiou na graduação em Pedagogia, quando ainda estava no terceiro período. Naquele momento, tive a oportunidade de inserir-me no universo da iniciação científica. Esse primeiro contato com a área foi um divisor de águas para a minha formação. O privilégio em desenvolver dois anos de pesquisa sobre identidade me levou a vislumbrar a investigação que resultaria em meu trabalho de conclusão de curso e em estudos posteriores na pós-graduação.

No mestrado, percebi que o contato com as leituras e as novas discussões fomentadas nesse espaço me proporcionaram maior amadurecimento acadêmico, mesmo sendo essa etapa uma complementação das reflexões e aprendizados desenvolvidos na graduação. Apesar disso, ao continuar estudando um tema tão interdisciplinar e que conta com tantas

ramificações e discussões, como a identidade profissional docente, adveio-me a sensação de que quanto mais nos aprofundamos nesses estudos mais esforços são necessários para compreendê-lo.

Esses estudos desenvolvidos anteriormente foram e continuam sendo essenciais na minha formação como educadora. O fato de refletir e pensar sobre a identidade profissional docente me proporciona um conhecimento mais profundo sobre a profissão e modifica não apenas perspectivas como modos de atuar profissionalmente e pensar sobre essa atuação. Isso porque, quando consideramos as experiências da nossa formação inicial e continuada atreladas às vivências da prática profissional, podemos nos tornar profissionais mais articulados à realidade e atentos às particularidades das pessoas que estamos formando.

Já o interesse em pesquisar a pós-graduação *stricto sensu*, mais especificamente os estudantes do programa de pós-graduação em educação, advém de inquietações experimentadas, primeiramente, no final da graduação quando estava próximo do processo seletivo do qual participei para o ingresso na pós-graduação. Durante este período, aproximei-me de alguns colegas da graduação que iriam concorrer comigo à vaga de mestrado. A partir dessas interações, pude perceber as mais diversas razões que levavam esses estudantes a ter o interesse em continuar seus estudos acadêmicos, entre elas a busca por um melhor reconhecimento profissional, pela valorização e pelo auxílio financeiro, condições de trabalho, oportunidades de emprego, entre outras. Posteriormente, inquietou-me a questão relativa ao contributo da formação *stricto sensu* para a constituição da identidade profissional docente dos estudantes de mestrado em educação.

A partir dessa posterior inquietação, surgiu a questão norteadora desta pesquisa: **De que maneira a formação *stricto sensu* tem contribuído para a construção da identidade profissional docente de pós-graduandos em Educação?**

Entendemos serem diferentes os interesses que impulsionam o indivíduo a continuar investindo em sua formação acadêmica. Assim, desdobrando nossa questão norteadora, levantamos outras: Quais as motivações dos estudantes para ingressarem na pós-graduação? Qual a relevância da formação *stricto sensu* no processo de construção da identidade profissional docente? Que tipos de expectativas os estudantes têm em relação a um curso de pós-graduação em Educação? Vimos que, respondendo essas perguntas, poderíamos desvelar elementos que auxiliassem a compreensão sobre a identidade profissional docente desses sujeitos.

Dessa forma, pudemos delinear o **objetivo geral** de nossa pesquisa: analisar os contributos da formação *stricto sensu* no processo de construção da identidade profissional docente de estudantes de Pós-Graduação em Educação. Traçado o objetivo geral, chegamos aos seguintes **objetivos específicos**: identificar motivações dos estudantes para o ingresso na pós-graduação; identificar a importância atribuída à formação *stricto sensu* no processo de construção da identidade profissional docente; apreender expectativas que os estudantes possuem em relação ao curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Julgamos que compreender como o estudante da pós-graduação interage nesse novo contexto pode auxiliar futuros mestres a perceberem seu papel de maneira mais clara como também a própria prática profissional na área de educação. Para isso, vimos a necessidade de, inicialmente, apresentar alguns dados de pesquisas anteriores que se aproximam do nosso objeto de estudo. Entendemos que essas investigações nos trariam um panorama não somente das discussões que vêm sendo realizadas no campo da Educação como também das prováveis lacunas relativas à ausência de estudos sobre essa temática. Assim, a seguir, apresentaremos um estudo do tipo *estado do conhecimento* para ilustrar e embasar este trabalho.

1.2 O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO STRICTO SENSU NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A partir da organização da temática e da definição do objeto de estudo desta pesquisa, iniciamos um longo processo de levantamento de pesquisas já realizadas e relacionadas à identidade profissional docente e à pós-graduação *stricto sensu*. Os trabalhos encontrados advieram da consulta à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e às teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE), entre os anos de 2005 e 2015.

Escolhemos esse marco temporal por tratar-se de uma época em que houve grande crescimento e transformações da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Além disso, priorizamos esse período para entrarmos em contato com as pesquisas mais recentes que vêm sendo realizadas nessas áreas com o intuito de nos familiarizar e perceber, por meio desses estudos, os debates mais recentes sobre essas temáticas. Acreditamos que, a partir

desse marco temporal, seria possível encontrar trabalhos que se relacionassem ou de alguma forma contribuíssem para nossa pesquisa.

Os descritores utilizados para localização dos trabalhos foram os seguintes: *pós-graduação stricto sensu e identidade profissional docente*. Vimos esses como os termos mais completos a partir dos quais poderíamos localizar o maior número de pesquisas.

Iniciamos, então, o levantamento, verificando as teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Consideramos muito importante essa base de dados, visto que é nesse Programa que esta pesquisa se insere e é ele o nosso campo de investigação. Durante 11 anos (2005-2015), marco temporal desta pesquisa, foram inseridos nesse banco de dados 520 trabalhos, dos quais 391 são dissertações e 129 são teses. Dentre esses estudos, encontramos 09 que se relacionavam à nossa temática: 04 dissertações e 05 teses. Entre as dissertações, 01 trata da pós-graduação *stricto sensu* e 03 discorrem sobre a identidade profissional docente.

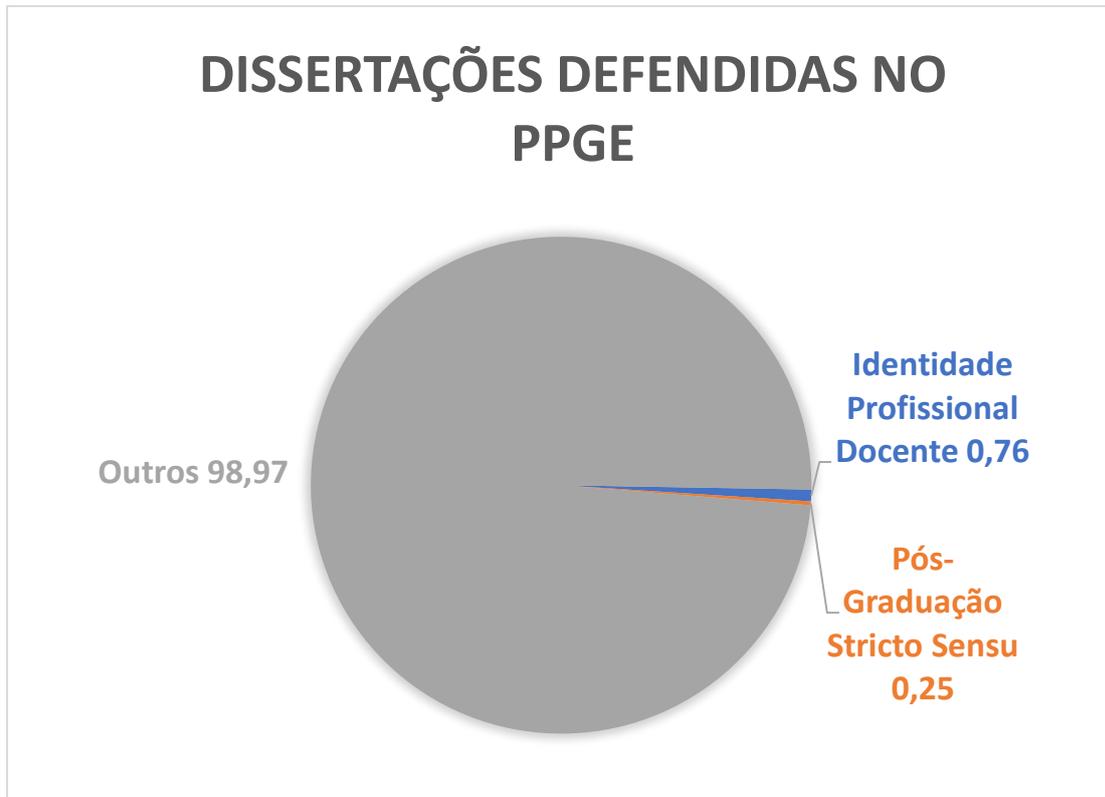
Quadro 1: Estado do conhecimento das dissertações defendidas no PPGE (2005-2015)

Ano de publicação	Identidade Profissional Docente	Pós-graduação Stricto Sensu	Total
2005	0	1	1
2006	1	0	1
2007	0	0	0
2008	0	0	0
2009	0	0	0
2010	0	0	0
2011	0	0	0
2012	0	0	0
2013	2	0	2
2014	0	0	0
2015	0	0	0
			4

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do PPGE

A partir desses dados expostos no quadro acima, observamos que, das 391 dissertações defendidas no período estipulado para compor o nosso marco temporal, apenas 1,01% abordam de alguma forma a temática em questão: 0,76% dizem respeito à identidade profissional docente e 0,25% relacionam-se à pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Podemos observar isso no gráfico a seguir.

Gráfico1: Dissertações defendidas no período de 2005 a 2015 no PPGE



Quanto às dissertações que abordam a identidade profissional docente, encontramos os trabalhos de Ximenes (2006), Sousa (2013) e Lima (2013).

Ximenes (2006) buscou compreender a construção da identidade profissional docente de professores de ensino superior, enfocando o modo como esses professores estabelecem relações e as percepções deles sobre o próprio fazer pedagógico. O estudo procurou identificar como esses professores se percebem enquanto multiplicadores desse fazer e verificou que há uma mudança contínua no comportamento, nas atitudes e representações dos professores sobre si mesmos e sobre a sua carreira profissional. Segundo os dados coletados, o caminho profissional de cada professor participante da pesquisa resultou de investimentos contínuos no âmbito pessoal e profissional, e os diversos tipos de contexto (social, econômico, político, ético, humano e cultural) constituíram-se como fatores de alterações de identidade. Além disso, esse estudo constatou que os professores participantes estavam motivados a buscar saberes e que o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores se dá a partir de crises de identidade que aconteceram durante a trajetória de vida.

Por sua vez, Sousa (2013) tratou da relação existente entre a formação continuada de professores do ensino superior e a construção da identidade profissional docente. O objetivo

dessa pesquisa foi compreender as implicações da formação continuada na (re)construção da identidade profissional docente de professores universitários a partir da identificação do processo de formação continuada que está sendo realizado no ensino superior e da identificação dos elementos que possibilitam o reconhecimento dessa formação na construção da identidade profissional docente. Essa investigação constatou que, embora a grande maioria dos docentes não tenha apresentado uma formação inicial direcionada para a prática pedagógica e o processo de escolha da profissão tenha ocorrido por diversos motivos, eles percebem a docência e a função profissional a partir de reflexões desenvolvidas durante a formação didático-pedagógica. Desse modo, esse estudo concluiu que a formação continuada no ensino superior compõe e organiza a identidade profissional docente.

A pesquisa de Lima (2013) objetivou conhecer elementos que contribuem em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes do sexo masculino do curso de Pedagogia do Campus Recife da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A partir dessa investigação, constatou-se que os elementos presentes no processo de construção da identidade profissional docente dos professores da educação infantil das séries iniciais foram os seguintes: as relações de trocas realizadas durante a graduação, experiências anteriores ao magistério e o caráter profissional dessa profissão, que implicaram processos de construção de identidade mais ligada ao âmbito técnico e metodológico. Além disso, verificou-se que a escolha pelo curso de Pedagogia raramente significava uma identificação com o exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais. Assim, o estudo concluiu que a identidade profissional docente resulta de uma construção que abrange processos individuais e coletivos, e se desenvolvem na formação profissional e curricular, nas experiências e na incorporação de ambas.

Esses três trabalhos de dissertação nos ajudaram a perceber os diversos elementos que podem constituir a identidade profissional docente. Além disso, observamos, nesses estudos, o caráter dinâmico, relacional e particular de cada indivíduo. Pudemos, a partir dessas pesquisas, notar uma maior ênfase na construção e reconstrução da identidade profissional docente, suas implicações e elementos. Esses dados serão muito importantes para entendermos um dos objetivos do nosso trabalho: os contributos da formação *stricto sensu* no processo de construção da identidade profissional docente de estudantes da pós-graduação em Educação.

Em relação à temática “pós-graduação *stricto sensu*”, encontramos o trabalho de Cunha (2005) cujo objetivo foi compreender os sentidos que os professores da educação do ensino superior privado atribuem à formação continuada em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. De acordo com essa pesquisa, há a presença do discurso da titulação como um importante adicional na carreira profissional, porém não se desconsideram os profissionais que não possuem as titulações, mas possuem uma vasta experiência decorrente dos longos anos de atuação. Apesar disso, é inegável a pressão social e dos próprios critérios avaliativos das instituições de ensino superior. Isso acarreta um silenciamento do profissional por não ser este capaz de se afirmar, já que nem sempre dispõe de recursos ou tempo para realizar uma formação continuada *stricto sensu* ou de outros tipos.

O estudo de Cunha (2005) foi o único trabalho de dissertação encontrado na base de dados do PPGE em que percebemos semelhanças com a nossa pesquisa já que há um cruzamento entre eixos temáticos. Em razão dessa aproximação, consideramos oportunas as contribuições da autora, pois, mesmo sendo os objetivos e os participantes da pesquisa tão distintos, essa pesquisa nos trouxe muitos dados relativos à forma como professores de faculdades privadas atribuem sentidos à pós-graduação *stricto sensu*. A autora identificou diferentes posicionamentos e interesses referentes a esse tipo de formação continuada no contexto da profissão docente. Segundo ela, alguns consideram esse momento de formação indispensável para a sustentação dos seus empregos, devido às exigências legais para manter um padrão de qualidade nas instituições privadas. Além disso, entre outros resultados, Cunha (2005) observou, no discurso de alguns professores, a percepção de ser essa uma oportunidade de adquirir conhecimentos específicos da docência, já que a grande maioria dos participantes da pesquisa não teve a formação inicial para atuar na docência. Acreditamos que alguns dados revelados nesse estudo podem ser semelhantes aos dos participantes da nossa pesquisa quando forem questionados sobre as suas motivações para o ingresso no programa de pós-graduação da UFPE.

Acerca das 129 teses defendidas no PPGE, encontramos 03 que de alguma forma dialogam com a nossa pesquisa. Dentre elas, 02 referem-se à identidade profissional docente e 01 trata da pós-graduação *stricto sensu*, conforme podemos verificar no Quadro 2, abaixo exposto.

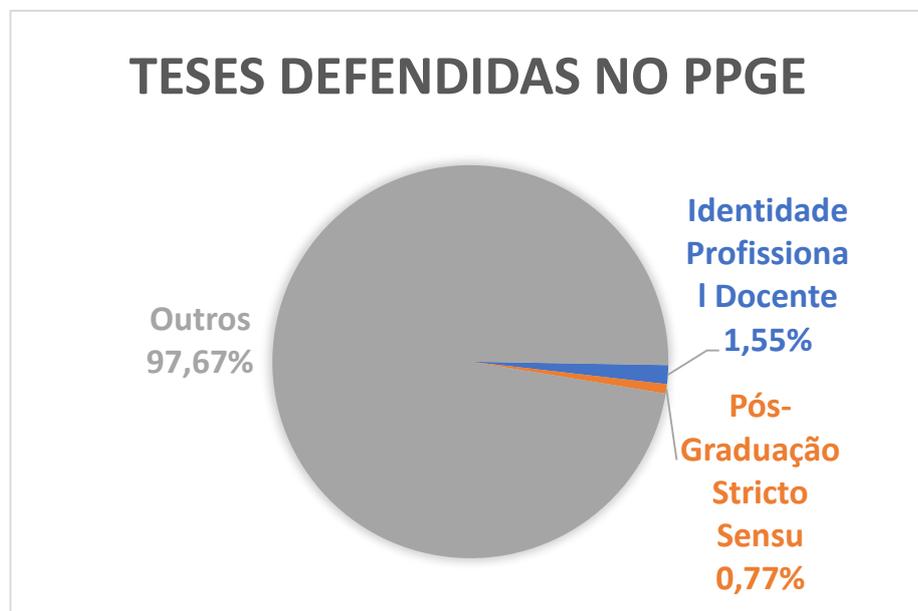
Quadro 2: Estado do conhecimento das teses defendidas no PPGE – 2005 a 2015

Ano de Publicação	Identidade Profissional Docente	Pós-Graduação Stricto Sensu	Total
2005	0	0	0
2006	0	0	0
2007	0	0	0
2008	0	0	0
2009	0	0	0
2010	1	0	1
2011	0	0	0
2012	0	1	1
2013	0	0	0
2014	0	0	0
2015	1	0	1
			3

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do PPGE

Observamos ainda que, das 129 teses defendidas nesse Programa durante o intervalo que constitui o marco temporal deste estudo, apenas 3,8% discutem a temática em questão: 3,1% tratam da identidade profissional docente e 0,77% discorrem sobre pós-graduação *stricto sensu*. É o que poderemos perceber no Gráfico 2, exposto a seguir.

Gráfico2: Teses defendidas no período de 2005 a 2015 no PPGE



A partir da leitura das teses encontradas sobre a temática relativa à identidade profissional docente, destacamos primeiramente a de Silva (2010) que se propõe a compreender as experiências formativas que possibilitam a constituição da identidade profissional docente de arte/educadores. Considerando os resultados da pesquisa, percebemos

que as experiências formativas desses profissionais advinham de experiências familiares, escolares, docentes, dos movimentos sociais, acadêmicos, de criação em grupos artísticos, em cursos e de gestão educativa. Os locais de maior relevância destacados pelos arte-educadores foram os movimentos sociais e acadêmicos de que participaram durante a sua trajetória de vida.

Essa pesquisa nos revelou, ainda, o universo transdisciplinar e de múltiplas interferências de que é composta a identidade profissional docente. Esse processo engloba vários aspectos de cunho pessoal, profissional, prático, experiencial, subjetivo, político, entre outros, que interferem na constituição dinâmica da identidade profissional docente.

Já a pesquisa de Silva (2015) procurou compreender representações sociais de docência na Educação Superior compartilhadas por professores de cursos de graduação de instituições pública e privada, e analisar suas relações com sentimentos de identidade profissional e com a profissionalidade docente. Dentre os resultados desse estudo, o que mais nos chamou atenção foi o reconhecimento por parte dos professores da necessidade de uma formação continuada e da construção de saberes específicos da docência, vistos como contributos fundamentais para a atuação profissional. Além disso, destaca-se, nesse trabalho, o papel de professor mediador no processo de ensino-aprendizagem, o compromisso e a responsabilidade do trabalho docente e o reconhecimento do ensino e da pesquisa como elementos básicos da profissionalidade docente.

No que concerne à pós-graduação *stricto sensu*, encontramos a tese de Ferraz (2012) cujo objetivo foi analisar como ocorre o processo de configuração da docência universitária na pós-graduação, no contexto da avaliação da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento Pessoal do Nível Superior). No entanto, como pode ser visto no próprio objetivo geral da pesquisa, há um distanciamento com relação à nossa pesquisa. Achamos, contudo, interessante citá-lo, pois grande parte dos trabalhos publicados na ANPED que possui como temática a pós-graduação *stricto sensu* se encarrega de analisar os efeitos da adoção de critérios a serem atingidos na sistemática de avaliação da CAPES para a profissionalidade docente.

Dentre os resultados desse estudo, percebemos dados muito semelhantes ao de várias pesquisas encontradas na ANPED sobre os efeitos da avaliação da CAPES na configuração da docência universitária. Esse procedimento traz o desenvolvimento de ações individualistas

que fragilizam o trabalho coletivo e também defende a concepção de pós-graduação como produtivismo acadêmico.

Para o levantamento dos trabalhos apresentados na ANPED, utilizamos o mesmo critério temporal e os mesmos eixos temáticos. No entanto, nos ativemos aos grupos de trabalhos de Formação de Professores (GT-08) e ao de Política no Ensino Superior (GT-11). Selecionamos o banco de dados da ANPED pela relevância dessa entidade científica para a pesquisa educacional e a pós-graduação em nosso país. Além disso, trata-se de um espaço de compartilhamento de trabalhos completos em plataforma *online*, o que permite o acesso a pesquisas de qualidade realizadas em todo o Brasil.

O quantitativo de pesquisas realizadas no marco temporal e nos grupos de discussões indicados anteriormente foi de 406 trabalhos – 263 no (GT-08) e 143 no (GT-11). Porém, fizemos buscas mais específicas, observando os títulos, resumos, palavras-chave e procedendo à leitura completa de alguns trabalhos. A partir disso, identificamos 06 trabalhos, dos quais 04 relacionavam-se de forma mais próxima à temática de identidade profissional docente e 02 à de pós-graduação *stricto sensu*.

Quadro 3: Quantitativo de trabalhos publicados nos GT-8 e GT-11 no período de 2005 a 2015

Reunião Anual	GT - 8 Formação de Professores	GT - 11 Política no Ensino Superior	Total
28° - 2005	45	15	60
29° - 2006	29	13	42
30° - 2007	31	12	43
31° - 2008	18	14	32
32° - 2009	21	12	33
33° - 2010	21	13	34
34° - 2011	22	18	40
35° - 2012	22	12	34
36° - 2013	18	11	29
37° - 2015	36	23	59
			406

Em ambas as temáticas, os trabalhos selecionados para compor nosso estado do conhecimento foram os que dialogavam de forma mais próxima com a nossa pesquisa. A partir desse levantamento, podemos identificar os dados registrados no Quadro 4.

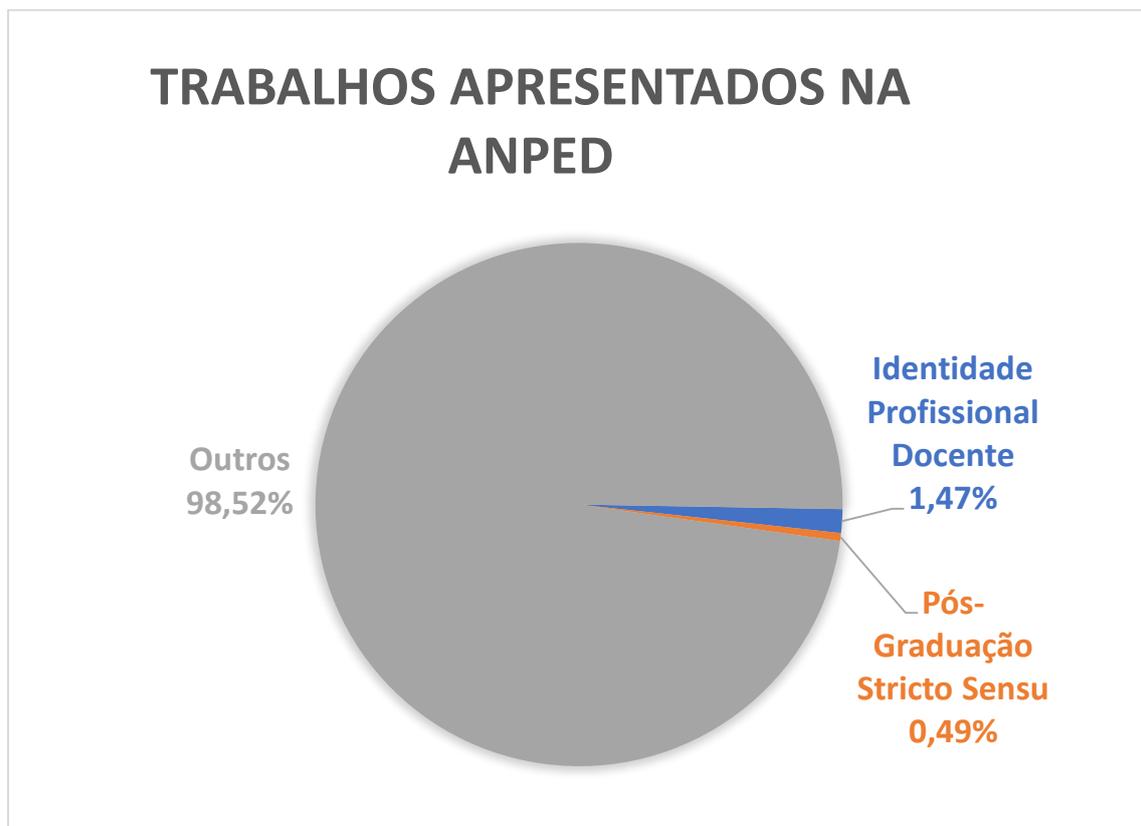
Quadro 4 – Trabalhos da ANPED que dialogam com a pesquisa no período de 2005 a 2015

Eixos Temáticos	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	4
Identidade profissional docente	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>												

Fonte: Dados fornecidos pelo site da ANPED, disponível em: <http://www.anped.org.br>

A partir desse levantamento, percebemos que, dos 406 trabalhos encontrados, apenas 1,96% se aproximam mais da temática em questão e, desses, 1,47% do total falam sobre a identidade profissional docente e 0,49% sobre a pós-graduação *stricto sensu*, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 3: Trabalhos apresentados na ANPED que dialogam com a temática



Quanto às pesquisas que abordaram a pós-graduação *stricto sensu*, podemos destacar as de Campos (2010, 2012). A primeira pesquisa de Campos (2010) foi um grande achado para a nossa pesquisa, pois objetivou apreender os sentidos e os significados da docência do

ensino superior expressos nas representações de mestrandos e doutorandos de instituições federais de ensino superior das diversas áreas do conhecimento e das regiões geográficas do Brasil. Conforme esse estudo, os mestrandos e os doutorandos, tanto os com experiência no ensino superior como aqueles que ainda não tiveram o contato com a sala de aula, revelaram sentir uma falta de “domínio” dos conhecimentos pedagógicos necessários para a prática docente. Segundo os participantes dessa pesquisa, a docência é “aprendida” por meio da experiência, ainda como alunos, a partir do contato com os seus antigos professores ou com a própria docência na prática na sala de aula.

Cerca de 61% dos alunos que participaram dessa pesquisa relataram que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em que estavam matriculados não ofereciam disciplinas pedagógicas destinadas à formação docente. Os participantes declararam que a grande maioria dos alunos que tem acesso aos conhecimentos específicos à prática docente é composta por aqueles que possuem bolsa da CAPES devido às horas destinadas ao estágio de docência, mas que, mesmo assim, essas horas são consideradas pelos participantes insuficientes para a formação docente.

Esse estudo constatou, ainda, que são poucos os cursos de pós-graduação *stricto sensu* que disponibilizam disciplinas relacionadas à docência superior e/ou estágio docência em ensino superior obrigatório para todos os alunos. Os relatos dos pós-graduandos que exercem a docência revelaram que suas aulas são a “imagem e semelhança” daquelas a que assistiam na graduação. Outros destacaram que foram aprendendo a partir do convívio com os colegas de profissão e da própria experiência em sala de aula a qual, apesar de indispensável para a formação e construção da identidade profissional docente, não pode ser o único espaço de formação do professor. No entanto, esse contexto ainda se configura como um importante local de formulação e reformulação da identidade docente do profissional.

Os dados desta pesquisa revelaram também que os pós-graduandos possuem uma visão não profissional da docência na medida em que, quase de forma unânime, disseram que o “ensinar se aprende ensinando”, ou seja, deram maior destaque à experiência. Houve, contudo, exceções, pois parte dos pós-graduandos do doutorado demonstrou desapontamento quanto ao programa de pós-graduação por achar que, apesar de ser aquele um momento importante para a formação profissional e ressignificação da docência, as questões relacionadas ao exercício da profissão eram pouco tratadas.

Esse foi um aspecto que nos chamou atenção e, por isso, o selecionamos para compor o estado do conhecimento, pois foi a partir dessa pesquisa que percebemos a pouca atenção dada à formação pedagógica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos no país. Os conhecimentos específicos da docência são colocados em segundo plano enquanto os saberes da experiência discente são os mais valorizados. Isso indica uma fragilidade na construção e constituição da identidade profissional docente no ensino superior.

A segunda pesquisa de Campos (2012) deu continuidade à realizada anteriormente (2010), porém esta objetiva discutir a docência no ensino superior e sua constante necessidade de formação pedagógica. A problematização desse estudo contempla dois eixos fundamentais: a preparação ou a formação para a docência na pós-graduação *stricto sensu*.

Além dos dados já registrados na pesquisa anterior, Campos (2012) evidencia ainda mais o hiato na formação pedagógica entre o concebido e o vivido em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A partir do levantamento realizado, percebeu que os programas de pós-graduação, em especial o *stricto sensu*, embora afirmem ter como objetivo a formação voltada à docência, enfocam mais a formação de pesquisadores para as áreas específicas. Isso fica ainda mais claro quando observamos a grade curricular dos cursos de pós-graduação em que há apenas uma disciplina – Metodologia do ensino superior ou Didática do Ensino Superior – com o intuito de “preparar” para a docência. No entanto, mesmo sendo insuficiente a carga horária e pouco relacionada a métodos e técnicas de ensino, essa disciplina é considerada pelos alunos um importante momento para a inserção dos professores da educação superior no mercado de trabalho.

Outro dado que consideramos importante para a presente pesquisa diz respeito à concepção dos alunos de pós-graduação acerca de “formação de professores”. De maneira geral, a representação se restringiu à formação para o magistério e educação básica. Poucos alunos participantes da pesquisa lembraram que esse processo também ocorre na formação docente no ensino superior. Essa representação dos alunos em relação a essa modalidade evidenciou a fragilidade do conhecimento específico do trabalho docente como também uma desvalorização do necessário conhecimento pedagógico para atuar na educação superior. Houve poucos relatos de alunos defendendo a importância desse momento de formação como também reivindicando mudanças para um maior investimento na formação da docência.

Essa fragilidade da compreensão sobre a profissão foi novamente percebida quando perguntados sobre as competências que consideravam importantes para um professor

universitário. Os dados revelaram qualidades bastante genéricas, como criatividade, liderança, paciência, flexibilidade, ética, intuição, responsabilidade, empatia, perseverança, entre outros. Novamente, elementos relativos à competência específica do trabalho docente são pouco apontados pelos estudantes, como saber elaborar um projeto, planejar uma situação de aprendizagem, construir uma prova, avaliar e acompanhar o progresso dos alunos, administrar o tempo de ensino, improvisar, trabalhar com a heterogeneidade da sala, trabalhar em equipe, entre tantos outros.

Outro dado preocupante encontrado nessa pesquisa diz respeito ao fato de os alunos procurarem a docência no ensino superior como uma alternativa para se inserirem no mercado de trabalho e, na grande maioria dos casos, a vivência com a prática docente no ensino superior ocorrer de maneira informal ou sem o devido e necessário preparo advindo dos conhecimentos didático-pedagógicos. Isso, como sabemos, pode trazer dificuldades e problemas no exercício da profissão, resultando em experiências negativas que implicam sentimento de fracasso e desânimo, e instigando o professor em início de carreira a rever a sua concepção de docência.

A partir dessa pesquisa de Campos (2012), pudemos perceber diversos elementos os quais revelam que somente a prática não nos dá o suporte necessário para o domínio dos conteúdos específicos da profissão assim como não promovem por si sós o desenvolvimento da profissão e da constituição da identidade profissional docente. Principalmente, quando se fala de profissionais que estão formando outros professores para a Educação Básica e as mais diversas áreas do conhecimento. É necessário, pois, repensar a formação dos docentes na formação superior, de modo que se contemple a especificidade da profissão.

Os dados encontrados nessas duas pesquisas foram muito significativos para o entendimento de como vem acontecendo a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Pudemos, a partir desses achados, observar algumas representações desses estudantes sobre esse momento de formação assim como da docência no ensino superior. Além disso, esses dois trabalhos de Campos (2010 e 2012) foram os que mais se aproximaram do que nos propusemos a estudar. No entanto, quando tivemos contato com as demais pesquisas, notamos que os trabalhos voltados à temática referente à pós-graduação *stricto sensu* estão mais inseridos na discussão sobre os impactos que a avaliação da CAPES exerce no desenvolvimento das atividades da pós-graduação como também na docência universitária. Trata-se de discussões sobre os critérios de acompanhamento e avaliação de cursos de pós-graduação; as atribuições

excessivas cobradas aos professores para alcançarem o conceito de excelência nos programas; as consequências disso para o trabalho do professor-pesquisador na universidade; o desafio da pós-graduação no Brasil, entre outros.

Já no que concerne às pesquisas relativas à temática *identidade profissional docente*, pudemos destacar as de Aguiar (2006; 2015), a de Shimizu *et al.* (2008) e a de Rocha & Aguiar (2012).

Aguiar (2006) procurou apreender de que maneira a formação continuada repercute na carreira docente e como a participação de atividades voltadas para a formação interfere na prática pedagógica assim como na identidade docente. Esse estudo teceu algumas reflexões sobre as implicações dos processos de formação continuada na construção da identidade profissional docente, constatando que, além dos elementos que constituem a identidade, a formação do professor influencia na construção da sua identidade profissional docente. Além disso, esse trabalho revelou que o docente valoriza esse momento de formação e sente-se desmotivado com o desprestígio social da profissão que repercute na desvalorização da sua profissão e, conseqüentemente, na sua identidade social.

Assim, conforme aponta Aguiar (2006), faz-se necessário compreender que o momento de formação continuada é imprescindível para satisfazer as exigências da sociedade contemporânea face às novas demandas quanto à docência e que não deve restringir-se apenas a episódios (um curso) ou a momentos pontuais, mas constituir-se um movimento processual e permanente durante toda a trajetória profissional do docente.

Por sua vez, Shimizu *et al.* (2008) buscou caracterizar as representações sociais de estudantes universitários sobre a identidade e o trabalho docente, procurando identificar seus elementos constituintes assim como compreender a dinâmica da sua organização. Além disso, essa pesquisa se propôs a analisar as representações construídas por alunos do primeiro e último períodos do curso de licenciatura e pedagogia. A partir dos dados analisados, foram identificadas muitas semelhanças entre as representações de estudantes sobre a identidade e o trabalho docente, mesmo sendo os participantes da pesquisa estudantes de diferentes cursos e tempo distinto de permanência na universidade.

Ainda nesse trabalho, viu-se que os alunos dos últimos anos de faculdade não revelaram representações mais marcadas por elementos consistentes e relacionados aos conteúdos trabalhados nas disciplinas pedagógicas durante o curso. Constatou-se que os

elementos centrais das representações do trabalho do professor não foram construídos a partir da formação acadêmica, mas de elementos mais gerais presentes em nossa cultura. Percebeu-se uma dificuldade de mudança no núcleo central das representações desses alunos e a urgência em rever e repensar o projeto político pedagógico dos cursos de licenciatura e pedagogia para que a construção da identidade do professor e o trabalho docente possam ter maior destaque e as representações dos alunos possam também ser ancoradas em saberes teóricos necessários à profissão docente.

Também consideramos importante o trabalho de Rocha & Aguiar (2012) porque tem, como um dos objetivos, identificar noções de identidade e profissionalidade docente no contexto da formação de professores na universidade. De acordo com os dados desse estudo, os docentes participantes da pesquisa que lecionam em cursos de formação de professores na universidade, mesmo sem formação específica para atuar como professor do ensino superior, ministram suas aulas orientados por uma prática fundamentada nas suas experiências. Esses docentes reconhecem as lacunas presentes em sua formação e a importância da formação continuada para vencer o modelo de reprodução, ressignificação de suas práticas e construção de identidade e de saberes da profissionalidade docente.

Em outro estudo, Aguiar (2015) procurou analisar como e em que sentido as estruturas e os modos de organizar as formações continuadas favorecem ou limitam processos de (re)construção da identidade docente universitária. Dentre os achados dessa pesquisa, destaca-se o fato de que a formação continuada na universidade busca proporcionar aos professores condições para reavaliação e reelaboração dos seus saberes construídos na prática. Essa formação tem o objetivo de levar os docentes a observarem suas ações e analisarem se o que está sendo feito com os estudantes traz resultados positivos para ambas as partes. Além disso, tal formação busca promover uma reflexão sobre o que precisa mudar e como aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem. Essas ações estão voltadas para a construção da identidade docente no ensino universitário, no entanto só farão sentido no momento em que os docentes ampliarem a sua visão sobre a sua própria prática e passarem a compreender melhor a realidade que os cerca.

De acordo com Aguiar (2015), de maneira geral, os docentes têm a consciência de estarem em um processo contínuo de formação como também a clareza das modificações que estão ocorrendo na sociedade e da necessária mudança por parte da universidade. Os professores percebem a necessidade de uma nova cultura de formação pedagógica cujo foco

pode ir além de processos relacionados a ensino-aprendizado, contemplando outras funções desempenhadas pelos docentes universitários na atualidade. Assim, segundo essa autora, as formações necessitam ser repensadas de maneira articulada com os saberes dos professores e dos professores e alunos que, ao se relacionarem, estão colaborando para a construção de um espaço de formação mais articulado.

Em todas as pesquisas da ANPED encontradas e selecionadas para o corpo deste trabalho, observamos a predominância dos conhecimentos advindos da experiência como muito importantes para a constituição da identidade docente. Um dado curioso é que, mesmo se referindo a espaços universitários e a alunos de pós-graduação, percebemos estar pouco presente o discurso relativo aos saberes pedagógicos adquiridos por meio das formações continuadas. Destaca-se o seu valor e a importância para a formação profissional, no entanto os conhecimentos adquiridos durante a experiência em sala de aula ou a partir do contato com outros professores são ainda bastante enfatizados quando se trata da identidade profissional docente.

As teses e dissertações encontradas no BDTD-IBICT que dialogam com a temática aqui trabalhada foram selecionadas atendendo aos mesmos critérios a partir dos seguintes descritores: *identidade profissional docente* e *pós-graduação stricto sensu*. Ao todo, foram encontrados trinta trabalhos a partir do primeiro descritor e doze, do segundo. A seguir iremos apresentar os que mais se aproximam do nosso objeto de estudo.

Com relação às dissertações que abordam a identidade profissional docente, destacamos os estudos de Sousa (2015), de Spengler (2010) e de Reis (2011).

Sousa (2015) objetivou compreender como os licenciados dos cursos de Pedagogia vão-se constituindo como professores a partir do estágio supervisionado. No desenvolvimento da pesquisa foram analisadas três estagiárias e constatou-se que a construção da identidade docente ocorre em diferentes contextos e o processo de observação e a reflexão sobre as ações que norteiam o contexto escolar contribuem para essa constituição. Além disso, esse estudo revelou que os elementos constitutivos da identidade docente das estagiárias estão relacionados à percepção da teoria e prática como instrumentos indissociáveis na formação dos participantes da pesquisa. Assim, os sujeitos demonstraram interesse no estágio, revelando a importância desse momento para sua formação como futuros professores.

Por sua vez, Spengler (2010) teve como objetivo principal responder a seguinte questão: “Como o professor se constitui enquanto docente?”. Essa investigação apontou que a construção da identidade docente é perpassada pelas motivações e desejos em aprimorar sua formação profissional docente. Além disso, de acordo com essa pesquisa, a constituição da identidade docente se relaciona com as atividades realizadas no cotidiano da profissão, as normas, as legislações, os papéis sociais que envolvem a instituição escolar. Esse trabalho revelou também que os saberes experienciais adquiridos ao longo da trajetória pessoal e profissional dos sujeitos são elementos que dialogam na construção da identidade docente. Assim, a identidade docente associa-se à necessidade de investir na formação continuada e no aprimoramento profissional. O estudo conclui que os saberes ministrados pela prática profissional no dia a dia do professor também se constituem como um importante elemento na construção identitária.

Reis (2011) teve como principal objetivo dar voz aos professores e questionar os sentidos atribuídos ao ser professor. Esse estudo verificou que existe uma articulação conflituosa entre os dois processos identitários: a identidade para si e a identidade para o outro, atribuída pela sociedade de uma maneira geral. Apesar de os sujeitos representarem positivamente o próprio trabalho (identidade para si), essas representações são atravessadas por diferentes elementos, como desvalorização, desmotivação e indignação (identidade para o outro). A cobrança da sociedade em relação ao trabalho do professor e a conseqüente desvalorização dele foram apresentadas na pesquisa como fatores que levam a uma contradição, gerando a crise de identidade. Assim, a representação social da docência pelos professores participantes está associada à dimensão moral, ou seja, os professores percebem a sua profissão e a si mesmos de maneira mais afetiva, emocional e vocacional, e reconhecem os desafios e dificuldades da docência.

Com relação à temática referente à pós-graduação *stricto sensu*, encontramos o trabalho de Nascimento (2008) cujo objetivo foi refletir sobre a formação pedagógica do docente do ensino superior, discutindo as oportunidades oferecidas pelos cursos de mestrado para que essa formação efetivamente aconteça. De acordo com o resultado dessa pesquisa, são relativamente poucos os programas de mestrado que se preocupam com a formação docente para o ensino superior, pois apenas alguns oferecem uma ou duas disciplinas de metodologia do ensino superior. Assim, esse estudo apontou a necessidade de se desenvolver uma competência pedagógica nos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* por meio de atividades que associem a ação à reflexão na prática da docência e da pesquisa.

As pesquisas encontradas no levantamento da BDTD-IBICT, relacionadas ao descritor *identidade profissional docente*, discutem os elementos que participam da construção dessa identidade. Tais elementos estão associados aos desafios da profissão, ao interesse em investir na formação continuada, às expectativas da sociedade em torno do trabalho docente, à imagem que o professor constrói de si, às expectativas quanto à profissão, à desvalorização do trabalho docente. Enfim, teoria e prática foram vistas como fatores indissociáveis na formação dos professores.

O único trabalho que se aproxima do nosso objeto de estudo, referente ao descritor *pós-graduação stricto sensu*, revelou a necessidade de os programas de mestrado e doutorado valorizarem esse momento para a formação da docência no ensino superior atrelando-o à formação de pesquisadores. Isso porque ainda é insuficiente, no currículo dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, disciplinas e reflexões acerca da docência no ensino superior.

Entretanto, podemos inferir que uma lacuna encontrada nesse levantamento se refere à falta de trabalhos que tratam da temática relativa à formação *stricto sensu* e à constituição da identidade profissional docente dos estudantes matriculados nos cursos de mestrado e doutorado. Assim, pretendemos, com a presente pesquisa, contribuir para a reflexão dos contributos da formação *stricto sensu* no processo de construção da identidade profissional docente de estudantes de pós-graduação em educação

Constatamos ainda a ausência de pesquisas que abordassem a temática relativa à formação *stricto sensu* a partir de um olhar mais voltado para a contribuição desse tipo de formação para a profissionalidade docente. Existem alguns trabalhos sobre os desafios, impactos e dificuldades vivenciadas pela pós-graduação no Brasil, entretanto pesquisas voltadas para a forma como esse momento de formação traz rebatimentos para a prática docente como também para o entendimento da profissão são ainda muito poucas e recentes. Também percebemos um número maior de pesquisas que deram voz aos professores, mas não ouviram os estudantes dos cursos *stricto sensu*. Verificamos ainda um número muito reduzido, quase inexistente, de estudos direcionados às motivações que levam estudantes a ingressarem em um programa de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e às expectativas que eles têm a respeito desses cursos.

É importante que fique claro que não foi encontrado, a partir do levantamento nas três bases de dados utilizadas (ANPED, BDTD e teses e dissertações defendidas no PPGE-UFPE, entre os anos 2005 a 2015 nenhum estudo que se aproxime de maneira mais significativa da

nossa pesquisa. Acreditamos que essa ausência se deve ao fato dos cursos de mestrado e doutorado serem algo relativamente recente aqui no Brasil, são poucos os trabalhos que encontramos que estudem sobre os cursos de mestrado e doutorado em Educação. A partir dos exemplos trazidos nesse estado do conhecimento identificamos um maior direcionamento de pesquisas voltadas para questões pedagógicas; do fazer pedagógico; das representações dos professores sobre si mesmos; sentidos que os professores da educação superior atribuem à formação continuada em cursos de pós-graduação *stricto sensu*; representações sociais de docência no ensino superior; entre outros.

Por esse debate ser novo, faz-se necessário realizar pesquisas que possam produzir conhecimentos na área de pós-graduação em Educação no Brasil. Segundo dados da Capes, Desde 1976, são mantidos registros sobre a pós-graduação no Brasil. Na época, esses dados não eram digitais, mas em forma de tabelas agregadas a formulários de papel. No primeiro ano em que a avaliação dos cursos foi feita, a pós-graduação *stricto sensu* possuía 181 cursos de mestrado e 518 de doutorado, distribuídos em 524 programas. Em 1996, com o avanço da tecnologia, os dados foram inseridos em bancos de dados, sendo ainda mais detalhados e precisos. Em 1998, instituíram-se cursos de mestrado profissional, coexistindo assim tanto esses novos cursos quanto os anteriores. Nesse ano, já constavam 1463 cursos de mestrado acadêmico, 27 de mestrado profissional e 779 de doutorado, inseridos em 1516 programas. O avanço continuou e em 2013, em avaliação trienal da Capes, já tinham sido avaliados 3337 programas de pós-graduação, sendo 5082 cursos: 2893 de mestrado, 1792 de doutorado e 397 de mestrado profissional.

Com esses dados, referentes ao avanço dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil nota-se um grande crescimento com relação a anos anteriores. Essa procura e demanda maior de oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* evidencia ainda mais a relevância de se produzir mais pesquisas que possam retratar essa nova realidade no Brasil. Sobretudo em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação para se compreender o que leva à busca desses profissionais por esse tipo de qualificação.

Antes, porém, de nos atermos a essas motivações e expectativas, e de darmos voz aos estudantes de pós-graduações *stricto sensu*, julgamos importante fazer uma imersão na História e trazer, ainda que de forma resumida, o percurso da Pós-Graduação no Brasil. É sobre isso que vamos tratar no próximo capítulo.

2 UM BREVE HISTÓRICO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo apresentará alguns momentos históricos importantes da estruturação dos cursos de mestrado e doutorado no país bem como algumas informações sobre a especialização de forma geral. Também teceremos comentários sobre os impactos das mudanças as quais ocorriam em determinados momentos dessa jornada pela qual passou a pós-graduação brasileira. Além disso, trataremos sobre a pesquisa na pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil.

Inicialmente, registramos que um longo período foi necessário para que a pós-graduação se estabelecesse e trouxesse resultados mais positivos para estudantes, pesquisadores e professores espalhados por todo o país. Esse período de cerca de 50 anos foi importantíssimo para a valorização da pesquisa no Brasil e para uma sistematização dos objetivos e necessidades da pós-graduação no país, que teve início em meados de 1965.

Antes da década de 1930, não era possível realizar um curso de pós-graduação neste país. Os necessitados de uma maior qualificação profissional precisavam buscá-lo na Europa ou na América do Norte. As primeiras cidades a sediarem um curso de pós-graduação foram Rio de Janeiro e São Paulo, cujos cursos adotavam o molde europeu/americano, sendo as mudanças aplicadas ao curso de Direito da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), à Faculdade Nacional de Filosofia e à Universidade de São Paulo.

Os primeiros convênios entre escolas e universidades estabelecidos entre EUA (Estados Unidos da América) e Brasil só se tornariam uma realidade em 1950, facilitando o acesso de alunos, professores e pesquisadores estrangeiros em ambos os países por meio de programas de intercâmbio. Nesse momento histórico, a pós-graduação não possuía objetivos muito claros e muito menos uma organização mais elaborada. Apenas com o relator Newton Sucupira, em 1965, é que essa situação tomaria um novo rumo, ao receber um maior embasamento teórico-científico registrado nas considerações do autor acima.

No entanto, segundo Velloso (2014), esse tipo de influência não necessariamente foi positivo, já que as universidades e cursos brasileiros possuem especificidades bem diferenciadas daquelas dos países europeus e dos EUA. Além disso, o contexto de dependência também não foi muito positivo para o Brasil, porém foi um dos motivos para impulsionar o crescimento de uma pós-graduação mais próxima das necessidades brasileiras.

A organização por titulação das universidades americanas também possui um sistema bastante diferente, mesmo nos dias de hoje, daquele que hoje já é tão bem-sucedido no Brasil por meio da CAPES. Em algumas universidades americanas, como relatam Sucupira *et al.* (1965), a sucessão de títulos não opera como nas universidades brasileiras.

Existe universidade, como a de Princeton, cuja **Graduate School** opera quase que exclusivamente com programa de doutorado. Em certas profissões, como a de Medicina, não se verifica o mestrado, nesse ponto diferente da Inglaterra onde ocorre o mestrado em Cirurgia. Numa mesma Universidade há Departamentos que não trabalham com programas de mestrado. Na **Graduate Faculty** da Universidade de Columbia, por exemplo, existe o Doutorado em Anatomia, Bioquímica, Farmacologia, Patologia, Fisiologia, Microbiologia, todas como se vê, matérias do ciclo básico de Medicina (p.5).

Apenas em 1965, segundo Hostins (2006), a pós-graduação é devidamente descrita e organizada de maneira conceitual e clara por Newton Sucupira por meio do Conselho de Ensino Superior. Esse parecer foi importantíssimo para a organização dos cursos de pós-graduação no Brasil e se tornou, de certa maneira, um guia, pois trouxe os objetivos e características de forma clara e didática.

Após o golpe de 1964, houve muita repressão no país à imprensa, bibliotecas tiveram muitos dos seus livros retirados, professores e alunos foram expulsos, entre outras formas de interferência do regime militar. Apesar disso, os investimentos em educação foram maiores e nenhuma universidade foi fechada. Além disso, o Estatuto do Magistério Superior, de acordo com Santos & Azevedo (2009), incentivava bastante a aquisição de um mestrado, doutorado ou especialização na área do profissional.

No parecer de Sucupira (977/65) constava também uma distinção entre a pós-graduação *lato sensu* e a *stricto sensu*: a primeira, segundo o parecer, enfoca mais o trabalho prático/técnico e sua aplicação mais direta; já a segunda é mais acadêmica, científica e não necessariamente, em sua essência, deve possuir ligação direta com o trabalho realizado em determinada profissão.

No Parecer 977/65 ainda consta que, ao término de uma especialização (*lato sensu*), o aluno receberá um certificado, enquanto que, na conclusão de um mestrado ou doutorado (*stricto sensu*), o aluno recebe um título, isto é, lhe é conferido um grau acadêmico. Pode parecer uma diferença bem sutil, mas, em um mercado de trabalho amplamente competitivo, uma pequena diferença pode significar o sucesso em uma almejada vaga de emprego.

Conforme Lobo e Silva Filho (2000), as diferenças entre os programas de pós-graduação europeus e norte-americanos, em comparação com o brasileiro, são várias.

Nos países mais avançados, que contam com intensos programas, a pós-graduação forma profissionais para atuarem como pesquisadores e professores nas universidades, pesquisadores para os centros de pesquisa e para as grandes organizações altamente competitivas que precisam conhecer o ‘estado da arte’ em sua área de atuação para o desenvolvimento ou atuação diferenciada de profissionais. Nos países industrializados esta última atividade é a que absorve mais pesquisadores, gerando uma forte demanda por este tipo de qualificação profissional. No Brasil, no entanto, o esforço de formação pós-graduada stricto sensu é quase toda absorvida nos quadros docentes das universidades e, em menor escala, nos institutos governamentais de pesquisa e nas empresas. (p.2)

A criação de órgãos, como o CNPq em 1950 e a CAPES em 1976 (HOSTINS, 2006), foram essenciais para impulsionar o crescimento dos cursos de pós-graduação, assim como os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). Até 2005 já existiam cinco desses planos que visavam, de maneira geral, investir o dinheiro de maneira equilibrada, impulsionando o avanço dos cursos de pós-graduação por meio de um financiamento feito com estabilidade e com um desempenho efetivo. O primeiro PNPG aconteceu durante a ditadura militar instaurada no Brasil que, diferentemente da ditadura de outros países – tais como Chile, Argentina e Uruguai –, impulsionou significativamente o desenvolvimento das universidades.

O II PNPG, da década de 1980, buscou ampliar significativamente a avaliação dos cursos de pós-graduação e também a capacitação dos profissionais que trabalham na área, os professores. Além disso, a comunidade acadêmica passa a se envolver mais no processo avaliativo dos cursos (HOSTINS, 2006).

O III PNPG ocorreu no final da década de 1980, entre 1986 e 1989, durante a Nova República. Nesse período o interesse da CAPES e da comunidade acadêmica era melhorar o desenvolvimento das pesquisas e ampliar a área tecnológica no país, buscando assim uma certa independência científica e tecnológica.

O IV PNPG, que deveria ter sido posto em prática em meados de 1998, não foi publicado em razão de crises econômicas ocorridas na década de 1990 que impediram o seu andamento. Devido a essa e outras dificuldades, a CAPES buscou ampliar, em 2001, os cursos de mestrado e doutorado, acrescentando as vertentes profissionais. Uma grande polêmica, no entanto, foi gerada em relação a esses cursos profissionais: muitos da comunidade acadêmica acreditavam ser essa modalidade insuficiente e desnecessária,

devendo haver um incentivo e investimento na pós-graduação regular, pois, para eles, isso abrangeria tanto a área profissional como acadêmica.

Essas discussões e novas mudanças persistiram de 2005 até 2010, período em que foi formulado o V PNPG. Os mestrados profissionalizantes cresceram bastante nesse período a ponto de se consolidarem com investimentos advindos do Estado. O foco da CAPES ainda era semelhante aos anteriores: buscar fortalecer as bases científicas, tecnológicas e avaliativas, além de formar profissionais capacitados para atuar nas mais diversas áreas do conhecimento. Assim, houve investimentos na área de ensino a distância e em “ofertas inovadoras na educação” (HOSTINS, 2006).

As ações para alcançar esses objetivos, que foram sendo ampliados com o tempo, buscaram principalmente a capacitação de professores, a pesquisa e a tecnologia, como afirma Hostins (2006).

Analisando o percurso das políticas de pós-graduação no Brasil, principalmente nos seus primeiros vinte anos, observa-se que, inicialmente, visou-se à capacitação dos docentes para atuar nas universidades, o desenvolvimento da atividade científica e um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior e da Ciência e Tecnologia no Brasil (p.141).

A pós-graduação brasileira possui uma inegável qualidade, que aumentou com a criação do sistema de avaliação da pós-graduação brasileira em 1976 (VELLOSO, 2014). Essa avaliação, gerida pelo MEC por meio da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), foi concebida com o objetivo de atender

[...] à necessidade de agências governamentais de fomento à pesquisa de dispor de instrumentos de aferição da qualidade dos cursos de mestrado e doutorado no país. Os resultados deveriam subsidiá-las nas decisões sobre concessões ou investimentos. (VELLOSO, 2014, p.11).

A partir dessa avaliação, as universidades não só passaram a buscar alcançar os parâmetros de qualidade mínimos requeridos pela CAPES como também tentar superá-los, visando a um patamar de excelência no ensino, pesquisa e extensão. A CAPES, com o apoio do MEC, cuja avaliação se realiza a partir de elementos e critérios respeitados pela comunidade acadêmica e científica, tornou-se um órgão norteador da pós-graduação no Brasil e uma das razões da oferta dos cursos *stricto sensu* no Brasil.

2.1 A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da pesquisa em educação no Brasil é recente, tendo iniciado nos anos 1930 com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Anteriormente, as produções científicas nessa área eram centradas, conforme André (2006), em trabalhos isolados de professores das escolas normais de alto nível. O INEP possibilitou o crescimento das pesquisas vinculadas aos órgãos governamentais, chegando até a implantação dos cursos de pós-graduação e a vinculação das universidades à produção científica.

Esse Instituto foi, portanto, o grande propulsor do desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil, tendo essa oferta surgido mediante a necessidade de fomentar e avaliar as ações oficiais de educação que eram desenvolvidas na época. O objetivo principal era trazer subsídios que nortegassem as políticas educacionais no sentido de indicar as melhores formas de investir no âmbito educacional, cabendo ao pesquisador levantar esses indicativos a partir das pesquisas realizadas.

Até culminar na pós-graduação *stricto sensu*, a pesquisa educacional passou por três momentos marcantes, segundo André (2006). O primeiro diz respeito à concepção do INEP, em 1938, até o ano de 1955. Nesse período a leitura psicológica do processo de educação foi foco das produções e os ideais pedagógicos eram baseados no escolanovismo, centrado no aluno e no aprender a aprender. Esse interesse decorreu da influência do primeiro diretor da Divisão de Psicologia Aplicada do INEP, um psicólogo e defensor dos princípios escolanovistas.

Um acontecimento de destaque nesse primeiro momento foi a publicação, em 1944, da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP, que passou a ser um espaço de veiculação dos trabalhos na área, divulgando os resultados das pesquisas sobre as atividades da educação nacional. Assim, deu mais ênfase e força à pesquisa científica educacional, ampliando o acesso aos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores. Dessa forma, essa revista, na medida em que passou a divulgar as produções científicas, também contribuiu para o embasamento das políticas públicas educacionais.

De acordo com André (2006), o segundo momento da pesquisa educacional se deu de 1956 até 1964, período marcado pela criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e

de cinco Centros Regionais de Pesquisa vinculados ao INEP. Esses centros se encarregavam da formação de profissionais para atuarem tanto na pesquisa como nos sistemas de ensino, estabelecendo também uma aproximação entre os temas nacionais e as questões regionais a fim de pensar o país sob as lentes da pesquisa e do planejamento.

O interesse político da época passou a centrar-se nas ciências sociais em detrimento das análises psicológicas, disseminando a ideia de formar uma consciência nacional de intervenção no sistema de ensino baseado em dados analisados para alavancar o progresso econômico e desenvolvimento do país. Os estudos levavam em consideração as condições econômicas, sociais, políticas e culturais de cada região, ou seja, as diferenças regionais e socioeconômicas, demonstrando que os problemas identificados deveriam ser encarados a partir da busca dos fundamentos culturais em suas múltiplas especificidades.

O período que vai de 1965 a 1970 é considerado por André (2006) o terceiro momento da pesquisa educacional brasileira, quando os estudos passaram a voltar-se à área econômica e a receber incentivos não só dos órgãos governamentais como também de fontes externas de financiamento. Por ser a época da ditadura militar, a educação era vista como um fator de desenvolvimento econômico, entendida como geradora de capital humano para o trabalho. Devido a essa visão de educação, baseada na eficiência e eficácia, as pesquisas defendiam o investimento na escolarização da maior parte da população para suprir as demandas do mercado de trabalho, o que promoveu uma formação tecnicista dos educandos.

É preciso, contudo, ressaltar-se que o início da pesquisa educacional não ocorreu nas universidades, pois essas instituições, por não valorizarem a ideia da eficiência e eficácia associada à educação – expectativas do mercado –, não estimulavam os professores a desenvolverem estudos nessa perspectiva. Isso fez a pesquisa desempenhar um papel secundário na vida acadêmica desses profissionais. A pequena quantidade de pesquisadores nas universidades atendia, então, apenas a interesses individuais.

Como destacado por André (2006, p. 14), a pesquisa “foi induzida pelos órgãos governamentais dentro de expectativas muito definidas: obter subsídios para as políticas educacionais”. Assim, o INEP foi, por um lado, responsável por promover o desenvolvimento dos estudos e pesquisas no campo da educação que embasavam os projetos do Governo e, por outro lado, o divulgador, por diferentes meios de difusão, do conhecimento pedagógico e de sua importância para a sociedade.

Essa relação entre as medidas governamentais e as pesquisas educacionais só começou a ser rompida no final dos anos 1970, quando se percebeu a necessidade da criação de centros de pesquisa sem vínculo com o Ministério da Educação. Surgiu, assim, a universidade como alternativa a partir da criação de programas de pesquisa com a participação de pesquisadores e alunos de pós-graduação e de outras áreas das ciências humanas para estabelecer um diálogo entre teorias.

Dessa forma, passou a existir uma maior autonomia por parte dos pesquisadores na escolha dos temas e na metodologia, uma vez que não mais precisavam seguir a norma predeterminada pelo Governo para atingir um resultado específico. O objetivo da pesquisa, a partir de então, seria o conhecimento mais amplo das práticas educacionais. É nesse novo contexto de vinculação entre pesquisa educacional e universidade que emergem os primeiros cursos de pós-graduação na área de educação.

Ainda em 1970, cria-se o curso de pós-graduação de forma regulamentada, atingindo um rápido crescimento. O primeiro curso *stricto sensu* em educação foi criado em 1965 e, dez anos depois, em 1975, já existiam dezesseis cursos nessa área. Essa rápida ascensão aumentou o nível de formação dos profissionais desses cursos, promoveu a expansão dos quadros nas universidades e a emergência de alguns grupos de pesquisa para suprir a demanda que estava surgindo.

Em 1971, é criado o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, formado por um seletivo grupo de pesquisadores com um alto nível de formação. São desenvolvidos trabalhos científicos de investigações interdisciplinares, voltadas para a relação da educação com os problemas e perspectivas sociais do país. Para integrar os programas de pós-graduação, os profissionais intensificaram a formação no exterior, trazendo mais conhecimento e produção científica para as universidades.

Esse aumento do número de pesquisas educacionais e a consolidação das universidades como espaços de produção e centros autônomos de pesquisa deram mais liberdade para a escolha das temáticas, a utilização de um referencial teórico mais crítico e o uso de instrumentos de análise mais sofisticados, impulsionando, dessa forma, a realização de mais pesquisas na área.

Assim, os temas discutidos se tornaram mais amplos e diversificados. Se, nos anos 1960 e 1970, priorizava-se o impacto dos fatores extracurriculares no desempenho dos alunos,

nos anos de 1980, passou-se a levar em consideração o cotidiano escolar e a análise de problemáticas em seu contexto específico. Esses novos enfoques abriram espaço para abordagens mais críticas e interdisciplinares, no intuito de compreenderem-se e melhor discutirem-se os embates na área de educação.

André (2006) realizou um levantamento da caracterização da pesquisa educacional no Brasil abrangendo o período 1985 a 2003 com base em dois estudos nessa área: o de Vitorim (2005) e o de Meirise Carvalho (2004). A partir desse levantamento, percebeu-se que o maior índice de produção científica é desenvolvido em instituições públicas, nas universidades federais e estaduais. Também se identificou uma predominância de trabalhos realizados na região Sudeste do país, seguida pelas regiões Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte. É importante ressaltar, contudo, que essa preponderância do Sudeste, pode ser decorrente do fato de essa região concentrar 42% da população brasileira.

Em relação às configurações teóricas, constatou-se a presença do diálogo entre diferentes áreas das ciências humanas – o que promoveu discussões interdisciplinares –, com a presença de teorias de autores brasileiros e estrangeiros. Entre as temáticas mais trabalhadas, destacam-se: alunos, professor, concepções e práticas, fracasso escolar, história do ensino fundamental, políticas públicas, educação e comunicação, e educação de jovens e adultos. Percebe-se, assim, o predomínio do interesse sócio-histórico da educação no país em detrimento das concepções psicológicas que norteavam os primórdios da pesquisa educacional brasileira. Há que se destacar ainda que as pesquisas relativas à educação do Brasil passaram a dar maior enfoque aos professores, à formação docente e ao processo de constituição de sua identidade profissional, provavelmente por esses profissionais terem um papel importante na qualidade da educação escolar.

De acordo com os dados identificados por André (2006) sobre os instrumentos de coleta de dados, a maioria dos pesquisadores utiliza documentos como fonte de pesquisa, seguidos por entrevistas, observação e questionários. A partir da elaboração da produção científica, todo material pesquisado gera um montante de trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores, sejam eles projetos, relatórios ou artigos.

As mudanças ocorridas na caracterização da pesquisa educacional deram-se em decorrência do aumento do número de programas de pós-graduação na área de educação no Brasil, promovendo um maior interesse na área e trazendo mais discussões sobre a formulação dessas pesquisas. Em 1992, havia vinte e nove programas de pós-graduação em

educação no país, já em 2002, ou seja, dez anos depois, existiam sessenta e quatro programas, o que representa um crescimento de 110%.

Entretanto, como destaca André (2006), “o número de alunos de pós-graduação cresceu muito, o prazo foi reduzido, mas os recursos humanos, materiais e financeiros não acompanham este crescimento”. Isso significa que, apesar de termos um grande número de programas na área, falta suporte para desenvolver toda a demanda de pesquisa tanto de alunos como de professores. A carga horária de aulas e os trabalhos administrativos comprometem o empenho e produção dos pesquisadores. Além disso, houve a diminuição do apoio financeiro à pesquisa dos docentes, o que implica aumento da competição desses profissionais pela disponibilidade de recursos.

Podemos perceber essas informações sobre algumas das dificuldades encontradas atualmente na pós-graduação do Brasil nos estudos mais recentes, encontrados e discutidos no estado do conhecimento deste trabalho. A partir do levantamento realizado, pudemos observar um panorama de como vem acontecendo a pós-graduação no Brasil na conjuntura atual. Porém, para além disso, esperamos que este trabalho também possa sinalizar algumas das contribuições que este momento de formação pode propiciar para a formação da identidade profissional docente desses estudantes em formação.

No entanto, antes de emprendermos a discussão que emergirá dos dados de nossa investigação, traremos, no próximo capítulo, o referencial teórico que embasou nosso estudo.

3 ABORDAGEM TEÓRICA QUE ORIENTA A PESQUISA

3.1 CARACTERÍSTICAS E ELEMENTOS DA IDENTIDADE

Inicialmente, ao pensarmos em identidade, diversos elementos, tanto individuais como coletivos, emergem. Dentre eles, destaca-se o aspecto psicológico e social que perpassa o desenvolvimento pessoal. Por essa razão, trazemos algumas contribuições do psicanalista Erikson (1976), autor da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, segundo a qual o ser humano vivencia ao longo de sua vida diversas fases e estágios de desenvolvimento. Assim, a visão psicossocial de Erikson (1976) contribui para a compreensão da interferência do contexto externo e interno na constituição da identidade.

Em cada estágio, o indivíduo vivencia crises psicossociais que desenvolverão a sua capacidade de resolver conflitos durante a sua vida. Em cada fase, há interação do indivíduo com o meio em que ele está inserido, responsável pelos processos subjetivos de desenvolvimento. Essas etapas podem ser superadas de forma positiva ou negativa, dependendo de cada sujeito. Dessa forma, apreendemos que Erikson (1976) defende o caráter mutável e transitório da identidade, a influência de aspectos sociais, psicológicos e biológicos em sua reconstrução, também percebidos por outros estudiosos.

Para Erikson (1976), a identidade é construída a partir do juízo que o indivíduo faz de si com base nos julgamentos que faz sobre os outros e sobre si mesmo, permeado pelo contexto social em que está inserido. Em outras palavras, para esse autor, a identidade é constituída por aspectos intrapessoais, interpessoais e culturais, que interagem, refletindo-se e refratando-se.

Nessa perspectiva, Mead (1982), um importante filósofo americano, que trouxe várias contribuições para a sociologia e a psicologia social, destacou que o sujeito não possui uma consciência de si formada apenas a partir da sua produção individual, mas também das suas interações sociais. Segundo esse autor, a identidade é construída com base no ponto de vista do outro e do grupo ao qual o indivíduo pertence.

Dessa forma, podemos afirmar que a identidade não é desenvolvida individualmente, mas a partir de interações e relações construídas no dia a dia. O reconhecimento de semelhanças com o outro e diferenças dele só pode acontecer no processo de socialização, já que elas só são reconhecidas no convívio em sociedade. O indivíduo só se faz indivíduo a

partir do outro ou, como entende Aguiar (2004, p.54), “apesar da diversidade e mutabilidade das situações, o indivíduo guarda um sentimento de unidade e continuidade através do qual é reconhecido por si e pelos outros como sendo ele mesmo”.

Tanto Erikson (1976) como Mead (1982) possuem perspectivas semelhantes com relação ao entendimento sociológico e individual do sujeito. Isso porque a construção da identidade, para esses autores, se dá numa relação indissociável entre indivíduo e contexto social.

Corroborando essa ideia, Dubar (2005) acrescenta que não há uma distinção entre a identidade individual e coletiva, pois elas se encontram articuladas com a “transição interna” e a “transação externa” do indivíduo, ou seja, há uma identidade para si, voltada para o próprio indivíduo, e uma identidade para o outro, construída na relação do sujeito com o meio em que o cerca. No entanto, não podemos dividir experiências com o outro a não ser por meio de interações; por isso, a maneira como nos percebemos dificilmente é a mesma daquela como os outros nos percebem.

Em síntese, podemos dizer que a identidade é um processo que vai sendo desenvolvido a partir de experiências vivenciadas pelos sujeitos e da influência que elas exercem sobre eles. Apesar de a identidade possuir características específicas, tanto individuais como coletivas, essas peculiaridades influenciam-se mutuamente e estão sempre, de alguma forma, conectadas.

Em outras palavras, os aspectos sociais e individuais da identidade do indivíduo estão intimamente relacionados (PACHECO, 1996), pois é nas relações com o contexto em que vive que o indivíduo descobre as suas habilidades e tem o incentivo para desenvolver mudanças e crescer social e psicologicamente.

Podemos destacar como outra característica constitutiva da identidade, conforme defendem outros autores (ERIKSON, 1976; TAP, 1980; SANTOS, 1986), o *sentimento de identidade* que perpassa o indivíduo e possibilita-lhe uma sensação de unidade pessoal, de permanência, de reconhecimento social e de autorreconhecimento. Para Lipiansky (1990), esse sentimento se desenvolve desde a infância e acarreta rupturas e crises durante o processo de formação da identidade.

Os elementos afetivos têm papel importante, pois, como entende Aguiar (2004), as representações que um indivíduo possui dele mesmo assim como do seu corpo são resultados

das interações iniciais que ele vivencia com seu meio familiar. Colaborando com essa ideia, Santos (1986 *apud* AGUIAR, 2004) aponta mais uma vez o vínculo existente entre identidade e o sentimento de pertença a um grupo.

O sentimento de identidade é o sentimento de ser enquanto pessoa diferente dos outros e enquanto ato social com o conjunto de papéis e de funções que o torna semelhantes aos outros. Ter uma identidade é, então, estar só, no sentido de unicidade, e estar com o outro na medida em que se compartilham os valores e as representações do grupo social e da cultura a que pertence. (SANTOS 1986, p.36 *apud* AGUIAR, 2004, p.59).

O indivíduo está sempre buscando se situar em relação ao outro por meio de papéis sociais, sentimento de pertencimento, ou não, a um determinado grupo, vínculos, entre outros elementos (GORDON, 1968). Nem tudo é objetivo ou facilmente compreendido, dada a complexidade relativa a aspectos identitários.

Nesse sentido, Melucci (1991) destaca que existem três tipos de características presentes tanto na ideia de identidade individual como na de grupos: *a permanência* (continuidade de um sujeito/grupo no tempo e no espaço); *a delimitação* entre o que é um sujeito, grupo e outros, o que possibilita também a diferenciação; e a *capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido* durante as relações sociais com o próximo. Esses são importantes atributos destacados pelo autor para ajudar a compreender a forma como as identidades, em especial as coletivas, são constituídas no mundo contemporâneo. Além disso, podemos citar as contribuições de Tap (1980) que destaca alguns elementos e dimensões constitutivos da identidade.

1º elemento continuidade – ficar o mesmo ao longo do tempo ou ao menos semelhante a si mesmo; *2º elemento unidade e coerência* – representação mais ou menos estruturada, mais ou menos estável, que o indivíduo faz dele mesmo e que os outros fazem dele; o indivíduo comporta-se conforme um certo estilo; sentimento de completude, de ser inteiro; *3º elemento unicidade* – sentimento de ser original, de querer ser diferente, de ser único, não se parecer com ninguém; *4º elemento diversidade* – ser vários personagens em uma mesma pessoa. Conforme os casos esta riqueza de identidades – física, étnica, cultural, etc. deve ser unificado no que se chama identidade pessoal; *5º elemento mudança de si dentro da continuidade* – a identidade se afirma na medida em que o sujeito se percebe como ator, a ideia da realização de si para a ação do torna-se o mesmo através da ação de fazer e, em fazendo, se fazer. *6º elemento estima de si* – cada indivíduo precisa desenvolver um sentimento de valor pessoal, em si, a seus próprios olhos e aos olhos do outro”. (TAP, 1980 *apud* AGUIAR, 2004, p.58).

Como já exposto, a identidade é mais do que um sentimento ou traço específico: é um conjunto de vários elementos e características que extrapolam os limites deste trabalho, já que

o termo “identidade” é polissêmico e muito utilizado nas diversas ciências sociais. Como é possível ver no quadro abaixo:

Quadro 5 – Noções de identidade: contributos teóricos

Erikson (1976)	Psicanalista alemão, responsável pelo desenvolvimento da teoria do desenvolvimento psicossocial. Para ele, o indivíduo passa por diversas fases e estágios do desenvolvimento humano e, assim, a identidade está em constante mutação. Considera a influência de aspectos sociais, psicológicos e biológicos para a construção/reconstrução da identidade.
Mead (1982)	Filósofo americano, trouxe importantes contribuições para a sociologia e a psicologia social. Destacou a identidade como algo construído a partir da consciência de si e das interações sociais. A identidade é construída adotando-se o ponto de vista do outro e do grupo ao qual o indivíduo pertence.
Melucci (1991)	Sociólogo italiano, destacou a existência de três tipos de características presentes tanto na ideia de identidade individual como na de grupos: a permanência, a delimitação e a capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido – atributos necessários para entender-se como as identidades coletivas são construídas na contemporaneidade.
Tap (1980)	Professor de Psicologia, destaca alguns elementos e dimensões que influenciam na construção da identidade: continuidade, unidade e coerência, unicidade, diversidade, mudança de si dentro da continuidade, estima de si.

Apesar de percebemos que em nenhum desses autores é possível identificar um conceito fixo e linear desse termo, podemos reconhecer em suas obras alguns elementos e características constitutivos da identidade do sujeito que serão discutidos ao longo deste trabalho e poderão nos ajudar a compreender o que é identidade. Nosso intuito é mostrar algumas perspectivas sem, no entanto, ter a intenção de esgotar um assunto tão complexo como os estudos sobre identidade

3.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL

Um tema complexo como a identidade profissional envolve inúmeros elementos distintos que colaboram para o processo de constituição ou formação da identidade do indivíduo. Para melhor compreendê-lo, recorreremos a Dubar (2005) e Santos (2011), que se debruçaram sobre esse tema a fim de desvendarem como se constitui essa identidade.

O sociólogo francês Dubar (2005) defende, em seus estudos sobre identidade profissional, a articulação entre o pessoal – ou características particulares ao indivíduo – e os processos externos advindos das instituições com as quais as pessoas interagem.

Além disso, a imagem ou identidade que o indivíduo acredita possuir nem sempre é aquela pela qual os outros o reconhecem. O olhar do outro é tão importante para a constituição da identidade como a própria imagem que achamos possuir. A identidade é constituída, portanto, pelas experiências pessoais, as quais são insubstituíveis e muito menos perceptíveis para os outros, assim como pelas experiências sociais que dividimos com os outros e vão mudando a nossa forma de agir, de pensar e de ser nas inúmeras situações nas quais interagimos, seja na família, com os amigos ou na profissão.

Ainda para Dubar (2005), o período escolar influencia bastante a constituição da identidade social, e o momento de transição da escola para o mercado de trabalho colabora com a autonomia e crescimento pessoal do indivíduo. Mas a identidade não é algo palpável nem mesmo um fenômeno facilmente explicável em vista das inúmeras situações contraditórias e fragmentadas que não possuem uma linearidade, porém, ainda assim, possui certa organização que dá suporte ao sujeito para ele se reconhecer diante das experiências vividas e mudanças ocasionadas a partir delas.

As experiências das gerações anteriores dão sua contribuição ao serem reconstruídas a partir das novas experiências vivenciadas, desde a infância, pelas gerações seguintes, que as reformulam e recriam. Assim, a identidade profissional não é meramente individual, pois, ao mesmo tempo em que possui certas características próprias, partilha elementos com um grupo maior, definido por uma profissão específica, por ambientes de trabalho e relações institucionais. Por sua vez, a identidade profissional coletiva também tem especificidades do grupo local (as pessoas que dividem o mesmo ambiente de trabalho), como, por exemplo, da classe de trabalhadores de uma determinada profissão, de uma determinada região, com condições de trabalho diferentes, entre tantas outras características.

Uma das razões de existirem certas especificidades da identidade coletiva que marcam o grupo local se deve ao fato de as pessoas passarem a maior parte do seu tempo em seus locais de trabalho, compartilhando com outras que atuam na mesma área experiências semelhantes. No entanto, isso não quer dizer que os processos identitários ocorram da mesma forma nos grupos sociais e que há uma explicação mais genérica para esse processo, até

porque, como já dito anteriormente, a identidade está inserida em um processo individual, mas que ocorre em vários processos contínuos, históricos e sociais.

Para Nóvoa (1997), a identidade não é uma posse ou mesmo algo adquirido, mas “um lugar de lutas e conflitos”, ou “um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p.34). Assim, a identidade está relacionada ao sentido que o professor atribui e dedica ao seu trabalho, seus direitos, desejos e necessidades.

Veiga (2012) vai mais longe e considera a identidade docente como “uma das condições para sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico” (p.17). Ainda para a autora, a identidade possui três dimensões: a de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, isto é, ela é uma construção que acontece desde a escolha da profissão, continua por toda a vida e encontra-se em “constante processo de revisão dos significados sociais” (VEIGA, 2012, p.18)

Além disso, conforme defende Santos (2011), a identidade implica, paradoxalmente, uma dualidade composta pela identidade para si (ou identidade pessoal) e a identidade para os outros. Os elementos dessa dualidade estão imbricados e complementam-se no momento em que a identidade pessoal tem de ser reconhecida e confirmada pelos outros. No entanto, esse processo dual não é tão estável ou linear, considerando-se dois aspectos: a) o indivíduo pode recusar a identificação que lhe é atribuída e definir-se de outra forma; b) a identidade, sendo um processo construído socialmente, muda conforme as transformações sociais às quais os grupos de pertença (ou de referência) estão ligados. Esses dois aspectos implicam alterações nas expectativas e conjuntos de valores geradores de influência, propondo novas configurações identitárias.

Os significados das profissões encontram-se interligados por meio não apenas da percepção que o indivíduo tem do mundo social e profissional como também da organização em que está inserido e do contexto social e histórico subjacente. Cada significado depende, dessa forma, do sistema de referências que o indivíduo escolhe ou assimilou. Dessa forma, a profissão engloba um trabalho cognitivo (saberes e competências), afetivo (valores e preferências) e ainda conotativo (movimentos coletivos e reconhecimento social).

Porém, os elementos comuns identificados dirigem-se, designadamente, aos conhecimentos e procedimentos técnico-operativos especializados, ao contexto de intervenção, ao código de valores jurisdicionado por uma associação profissional que garanta o controle/supervisão da prática profissional, à autonomia e ao reconhecimento profissional e social. Esses elementos encontram-se ligados às dimensões cognitivas, afetivas e conotativas que fazem parte do conceito de profissão e correspondem, respectivamente, a saberes e competências; a valores e preferências; e a reconhecimento social.

Nesse sentido, os percursos biográficos e as trajetórias profissionais dos indivíduos estão em permanente relação dialética com a sua identidade e ciclo vital profissional. Ou seja, a identidade profissional está diretamente ligada também à escolha profissional do indivíduo e à forma como ocorre a socialização profissional. A formação, o ambiente de trabalho e emprego têm grande valor para a construção das referências que o indivíduo construirá tanto da sua profissão como de si mesmo. Não só o emprego como a formação profissional exercem um papel, cada vez mais, central no processo identitário do profissional.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002),

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (p.77)

A identidade profissional recebe influências históricas e o sujeito, sendo histórico, está situado no tempo e no espaço. Segundo Pimenta (2002), o profissional, por meio da sua capacidade de ação profissional, cria, constrói, reconstrói o seu fazer de acordo com as circunstâncias e novas exigências postas diariamente pela sociedade. E esse “fazer profissional” tem, em determinadas épocas, maneiras diferentes de atuação.

Assim, para concluir esta seção registramos um quadro-síntese dos contributos teóricos desses estudiosos para construirmos as noções de identidade profissional.

Quadro 6 – Noções de identidade profissional: contributos teóricos

Dubar (2005)	Sociólogo francês, dedicou-se a estudos sobre a identidade profissional. Acredita que há uma articulação entre o pessoal, ou características particulares ao indivíduo, e os processos externos advindos das instituições com as quais as pessoas interagem. Ou seja, a identidade profissional se constitui por um processo individual, mas ao mesmo tempo compartilhando elementos com um grupo maior definido por uma profissão específica, por ambientes de trabalho e por relações institucionais.
Santos (2011)	Professora da Universidade de Coimbra, dedica-se também a estudos sobre as profissões e, dentro desse contexto, a identidade profissional. Entende a identidade a partir de uma dualidade composta pela identidade pessoal e a identidade para os outros. Os elementos dessa dualidade estão imbricados e se complementam no momento em que a identidade pessoal tem de ser reconhecida e confirmada pelos outros. Enxerga esse processo de dualidade bastante instável e não linear pelo fato de os percursos biográficos e a trajetória profissional dos indivíduos estarem relacionados em uma dinâmica dialética com a sua identidade e vida profissional.

Como nosso estudo enfoca a identidade profissional docente, passamos a discorrer sobre ela na próxima seção.

3.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Devido às grandes mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais presentes na sociedade contemporânea, são cada vez maiores as atribuições lançadas para os profissionais de educação. Diante das inúmeras e novas demandas que surgem no ambiente de trabalho, espera-se que, mesmo com tantos desafios, o professor seja capaz de desenvolver o seu trabalho atendendo a essa nova realidade que o cerca.

Como o profissional atual precisa assumir diversos papéis sociais que antes não lhe eram exigidos, ele passa a estabelecer novas formas de se relacionar com a profissão, outras maneiras de agir, pensar e interagir com os seus alunos, o que demanda uma constante necessidade de atualização profissional. Essas modificações trazem repercussões muito significativas para a identidade do sujeito que, neste estudo, será o professor. As diferentes situações do cotidiano da sala de aula, as experiências de vida, as experiências adquiridas no processo de formação inicial, entre outros, quando aliados aos conhecimentos adquiridos em

momentos de formação continuada, possibilitam ao profissional um processo de valorização da sua identidade profissional.

De acordo com Veiga (2008^a, p. 17), “a construção da identidade docente é uma das condições para a sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico”. Essa autora destaca três dimensões nas quais a identidade docente está envolvida: o desenvolvimento pessoal, o profissional e o institucional. A dimensão do *desenvolvimento pessoal* se relaciona aos processos de construção da vida do professor; a do *profissional* diz respeito aos processos de profissionalização docente; e a do *institucional* se refere às estratégias utilizadas pelas instituições para atingir seus objetivos educacionais.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2014), há alguns elementos constitutivos da profissão docente que têm características próprias e estão presentes na formação inicial: formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética. Porém não só a partir da formação inicial se constitui uma identidade profissional, pois esse processo se desenrola por toda a vida desse profissional. Inicia no momento da sua escolha profissional, passa por sua formação e desenvolve-se nos diferentes contextos em que exerceu sua profissão.

Assim como as autoras acima citadas, Veiga (2008a) também destaca que a identidade profissional é construída não apenas por alguns aspectos dos saberes profissionais. Para essa autora, essa identidade se constrói a partir de elementos de ordem ética advindos da cultura do grupo de pertencimento profissional, dos significados atribuídos socialmente à profissão docente e seu estatuto, do contexto sociopolítico e, finalmente, do significado que o profissional docente atribui a docência. Em síntese, a identidade profissional docente é constituída pelos saberes científicos e pedagógicos da docência.

No entanto, um grande problema encontrado na profissão encontra-se, segundo Anastasiou e Pimenta (2014), no despreparo e desconhecimento científicos sobre o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual os professores se tornam responsáveis a partir do momento em que assumem uma sala de aula. O que se percebe é que, mesmo possuindo experiências interessantes e muito domínio de conteúdo em suas áreas específicas, isso não garante o preparo e o conhecimento necessários para lidarem com o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com essas autoras, no caso do professor do ensino superior, os mais variados pesquisadores e profissionais de diversas áreas iniciam a carreira por razões e interesses

variados. São geralmente profissionais com vastos conhecimentos na sua área de pesquisa e atuação que sequer se perguntaram o significado de ser professor.

Sem dúvida, a profissão docente está inserida em um processo contínuo e inacabado de significados sociais e a construção da identidade profissional docente é uma condição indispensável para o processo de profissionalização, já que não se pode desempenhar uma atividade sem a consciência das responsabilidades, objetivos, direitos e deveres que a envolvem, nem muito menos esquecer-se de que essa atividade se associa a todo um contexto sociopolítico e cultural que demanda bastante clareza sobre o desempenho dela.

Por outro lado, a atividade profissional docente jamais pode ser adquirida de forma definitiva já que, como afirmam Monteiro e Ramos (2009, p. 4), ela “é movediça e constitui-se num processo de construção/desconstrução/reconstrução permanente, pois em cada lugar e em cada tempo se demandam redefinições na identidade desse profissional. É um processo de produção do sujeito historicamente situado”.

No caso de professores que já desempenham sua atividade profissional e realizaram a sua formação inicial há bastante tempo, um caminho para a construção/reconstrução dessa identidade se encontra nos processos de formação continuada. Para Pimenta e Anastasiou (2014), esse momento pode trazer de volta o debate teórico junto com as problemáticas relacionadas ao dia a dia docente, na medida em que os sujeitos envolvidos na formação podem confrontar, discutir e analisar os mais diversos saberes. Assim, a partir dessa experiência é possível reelaborar de forma coletiva os conhecimentos e saberes antes tidos por esses professores como verdades absolutas. Além disso, esses momentos de socialização, ao viabilizarem a expressão dos mais diversos pontos de vista e as várias reflexões que irão surgir no grupo, são extremamente ricos para o conhecimento de diferentes olhares sobre a docência.

Um importante debate que deve ser ressaltado em trabalhos voltados para a construção e reconfiguração da identidade docente diz respeito a tornar claro para os professores as especificidades da profissão. Isso porque, conforme apontado por Pimenta e Anastasiou (2014), a profissão docente, principalmente quando diz respeito à formação de professores para atuarem no ensino superior, é exercida por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento que não tiveram formação alguma para desempenharem-na, o que leva esses profissionais a racionalizarem essa profissão. Assim, quando se deparam com a

necessidade de serem profissionais criativos para lidarem com a imprevisibilidade, singularidade e os conflitos que permeiam a profissão, esses profissionais se sentem inseguros e frustrados, e têm dificuldade de resolver os problemas cotidianos da profissão. Por isso, faz-se necessário investir nesses profissionais, promovendo-se uma reflexão sobre o seu trabalho docente e levando-o a voltar o olhar para si.

Para Pimenta e Anastasiou (2014), três elementos são fundamentais durante a construção do processo identitário: a adesão, a ação e a autoconsciência. O primeiro é essencial para a profissão, visto que o trabalho docente exige a adesão a princípios do projeto educacional e a vontade de aproveitar todas as potencialidades dos alunos. A ação, por sua vez, é imprescindível, pois, sem ela, nada acontece, mas é preciso escolher as melhores maneiras para agir, tanto pessoal como profissionalmente. Finalmente, a importância da autoconfiança se deve ao fato de ela promover a reflexão do professor sobre as suas ações.

O conhecimento sobre si proporciona uma avaliação constante sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula. As reflexões constantes acerca da prática, aliadas às experiências que os profissionais adquiriram a partir das vivências e trajetórias profissional e pessoal, contribuem, sem dúvida alguma, para a compreensão do que é ser professor e, assim, possibilita novas construções e configurações da sua identidade profissional docente.

Assim como fizemos nas duas seções anteriores, exporemos um quadro-síntese em que estão registradas as ideias que nos ajudaram a compreender esse tema sobre a identidade profissional docente.

Quadro 7 – Noções sobre identidade profissional docente: contributos teóricos

Veiga (2008)	Brasileira, pós-doutora em Educação, destacou em seus estudos o envolvimento da identidade docente em três tipos de dimensões: o desenvolvimento pessoal, o profissional e o institucional. Dessa maneira, afirma que a construção da identidade profissional ocorre também por aspectos relacionados aos saberes dos profissionais; atribuições de ordem ética; do grupo de pertencimento profissional; nos significados atribuídos socialmente à profissão docente, no contexto sociopolítico, e no significado pessoal que o profissional atribui à docência.
Anastasiou e Pimenta (2014)	Brasileiras, ambas doutoras em Educação, destacaram algumas características próprias da profissão docente encontradas desde o momento da formação inicial: formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação e código de ética. Consideram a formação continuada do professor um

	importante momento para a construção e reconstrução da identidade profissional docente. Além disso, elegem 3 elementos como fundamentais para o processo de construção dessa identidade: a adesão, a ação e a autoconsciência.
--	--

Compreendido, então, o que é identidade e identidade profissional, julgamos importante relatar o percurso teórico-metodológico a partir do qual construímos nosso trabalho. É esse percurso que traremos no próximo capítulo.

4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No presente estudo utilizamos como método investigativo uma pesquisa de caráter qualitativo. Entendemos que, por meio desse tipo de pesquisa, é possível compreender “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p.22).

A seguir, detalharemos o caminho metodológico por nós adotado para alcançarmos o objetivo geral desta pesquisa, que pretendeu analisar os contributos da formação *stricto sensu* no processo de construção da identidade profissional docente de estudantes de Pós-Graduação em Educação.

4.1 CAMPO DA PESQUISA

O campo de pesquisa se configura como o local da nossa investigação, ou seja, “o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre o pesquisador e o grupo estudado, propiciando a criação de novos conhecimentos” (MINAYO, 2010, p.54). A partir desse entendimento, foi escolhido o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), localizado no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como o campo da pesquisa, por ser o maior programa de pós-graduação do estado e o mais antigo.

Esse Programa foi criado em 1978, com o curso de mestrado sendo, posteriormente, expandido, em 2002, com o curso de doutorado. Seu objetivo é ampliar a compreensão e discutir melhores condições para a educação por meio de pesquisas que favoreçam o debate no meio acadêmico. Além disso, o PPGE busca proporcionar a formação do pesquisador e docente para que ele atue de forma crítica na sociedade, principalmente quanto a aspectos relativos à educação, a fim de atender a certos objetivos específicos, tais como:

- 1) Formar o pesquisador e o docente com alta qualificação acadêmica, comprometidos com a produção e o avanço do conhecimento científico, para atuarem em atividades de pesquisa e de docência no ensino superior; bem como em outras instituições da área de educação;
- 2) Proporcionar ao discente a formação na área de educação, de forma a possibilitar competência científica e técnico-profissional;
- 3) Oferecer ambientes e recursos adequados para o desenvolvimento de pesquisa e análise do fenômeno educativo, em suas múltiplas dimensões e determinações;
- 4) Estimular e promover a socialização dos estudos e pesquisas realizadas;

- 5) Incentivar a cooperação acadêmica e científica dos pesquisadores, em âmbito nacional e internacional. (PPGE, 2017)¹

Como a presente pesquisa tem por finalidade analisar os contributos da formação *stricto sensu* no processo de construção da identidade profissional docente sob o olhar dos estudantes da pós-graduação em Educação, elegemos esse Programa por se configurar como um ambiente propício para uma análise dessa natureza, uma vez que possui condições e objetivos os quais estão em consonância com o que se pretende alcançar em termos de resultados em um curso de formação *stricto sensu*.

A escolha desse Programa de pós-graduação também se deve a motivações pessoais: esse foi o local no qual os primeiros questionamentos sobre a pesquisa surgiram. Enquanto participava do processo seletivo do mestrado, tive a oportunidade de ter o contato com vários candidatos que estavam se submetendo ao processo de seleção. A partir desse contato, adveio o desejo de identificar as motivações dos estudantes para o ingresso na pós-graduação em Educação.

Além disso, o PPGE é um centro bastante procurado por alunos que desejam realizar cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação, devido à proposta desenvolvida pelo Programa. Por essa razão, consideramos ser esse um lócus apropriado ao estudo para o desenvolvimento desta pesquisa.

4.2 PARTICIPANTES

Para a realização desta pesquisa, foram escolhidos estudantes que estavam matriculados no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE e que possuíam alguma experiência profissional na área, pois já teriam adquirido uma vivência sobre a profissão docente. Achamos importante considerar a experiência profissional como critério na escolha dos participantes, por entendermos que essa prévia atuação na área educacional poderia nos propiciar a identificação de mais elementos referentes aos contributos da formação *stricto sensu* para a construção da identidade profissional docente dos indivíduos. Acreditamos que esses estudantes estariam diretamente envolvidos na problemática desta pesquisa e poderiam contribuir com as informações necessárias para atender aos objetivos deste estudo.

¹ Disponível em:

https://www.ufpe.br/ppgedunova/index.php?option=com_content&view=article&id=300&Itemid=175

A fim de preservar o sigilo em relação à identidade desses participantes, decidimos nomeá-los pela letra E (inicial da palavra “entrevista”) seguida de um numeral. Assim, teremos, sucessivamente, E1, E2, E3... E11, quantidade de participantes desta pesquisa.

Os participantes foram selecionados atendendo ao critério de estarem regularmente matriculados no programa de pós-graduação e possuírem alguma experiência profissional, além de disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

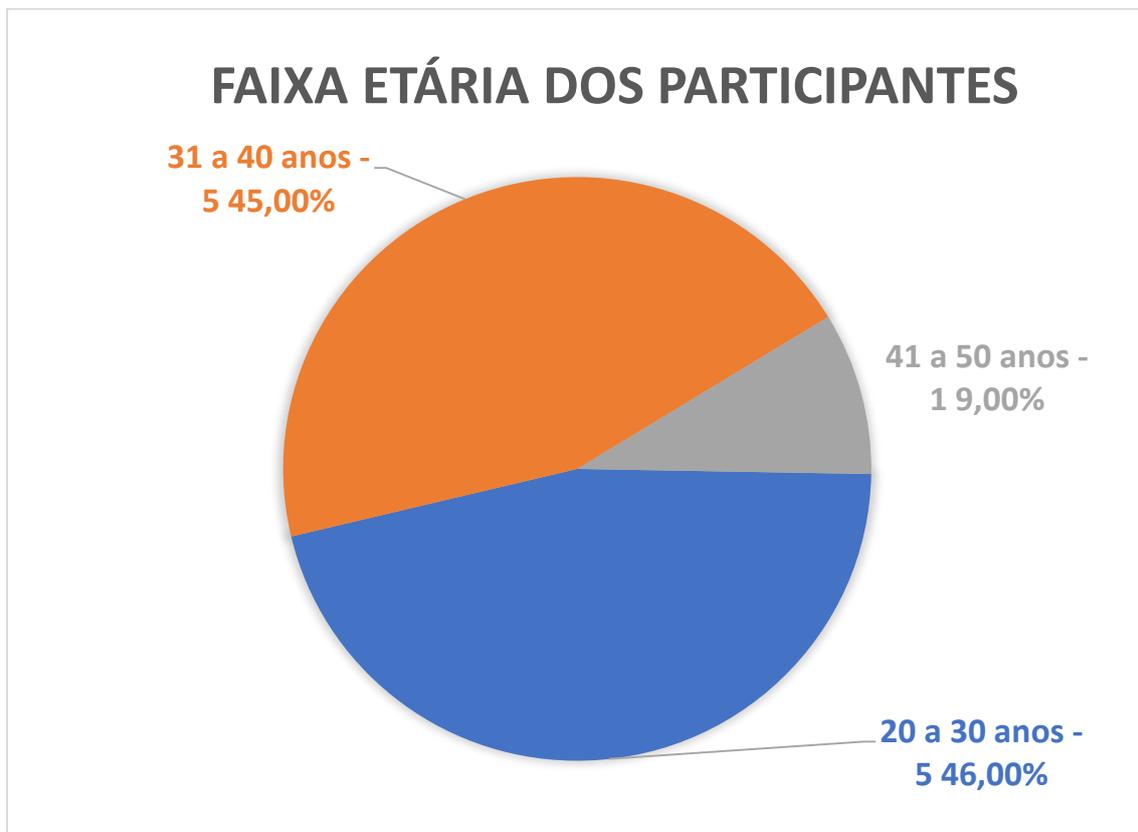
Ao todo, onze participantes foram entrevistados e responderam o questionário. Desses, sete são do sexo masculino e quatro do sexo feminino, como pode ser observado no gráfico abaixo exposto.

Gráfico 4 – Sexo dos participantes



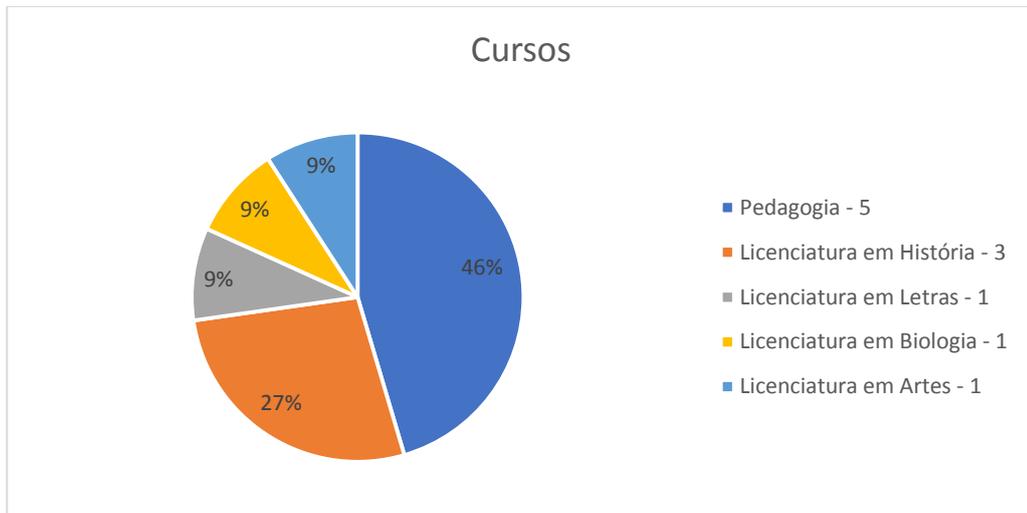
As idades variam de vinte a cinquenta anos: cinco participantes estão dentro da faixa etária de vinte a trinta anos; cinco, de trinta e um a quarenta anos; e um possui entre quarenta e um a cinquenta anos. É o que podemos observar no gráfico abaixo exposto.

Gráfico 5 – Faixa etária dos participantes



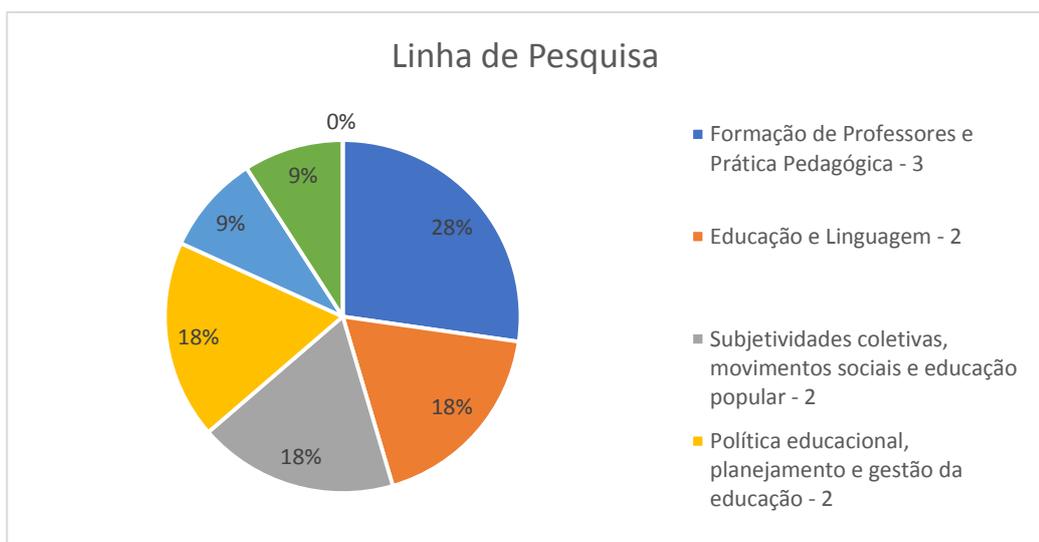
Quanto à formação dos sujeitos, os cursos variaram entre as licenciaturas de Letras, Pedagogia, Artes, Biologia e História. Cinco são do curso de Licenciatura em Pedagogia, três fizeram licenciatura em História; um fez licenciatura em Letras; um, Licenciatura em Biologia; e um é licenciado em Artes, como é possível observar no gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Formação inicial dos participantes



Percebe-se que todos possuem a formação inicial voltada para a docência e a maioria faz parte do curso de Pedagogia. Outro dado diz respeito à linha de pesquisa na qual se inserem os participantes. Do total de participantes da pesquisa, três são da linha Formação de Professores e Prática Pedagógica; dois se inserem em Educação e Linguagem; dois fazem parte da linha Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular; dois são de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação; e um, de Didática de Conteúdos Específicos. Infelizmente, nenhum estudante que fez parte da pesquisa compõe a linha de Educação e Espiritualidade. No gráfico a seguir, é possível visualizar esses dados.

Gráfico 7 – Linha de pesquisa dos participantes



4.3 PROCEDIMENTO DE COLETA

No primeiro momento, entramos em contato com a secretaria do PPGE e solicitamos os e-mails dos alunos matriculados no Programa, tendo como referência o controle cadastral realizado todo semestre pela secretaria. A partir dessas fichas, foi possível identificar também quem estava em atividade profissional durante o mestrado. Porém, devido ao fato de algumas dessas fichas estarem desatualizadas e por não contemplarem a experiência profissional anterior dos alunos, decidimos enviar os e-mails às duas turmas vigentes no Programa, turmas trinta e três e trinta e quatro. Como solução, optamos, no próprio e-mail em que a pesquisa era apresentada, por especificar também que os participantes deveriam ter experiência profissional como professor, caso se habilitassem para a coleta de dados.

Uma surpresa com a qual nos deparamos no segundo momento da pesquisa, que consistiu em enviar um e-mail apresentando o estudo à lista dos alunos fornecida pela secretaria, foi o pouco retorno do contato. Ao todo, aproximadamente 84 alunos foram contatados e apenas 9 responderam o e-mail, indicando sua disponibilidade para a entrevista. Porém, apesar do interesse apresentado por esses poucos alunos e do retorno dado por e-mail, encontramos também dificuldade quanto às ocupações que ocorriam no período no Centro de Educação, pois estas dificultaram a presença dos alunos na universidade e o próprio agendamento das entrevistas. Contudo, mesmo diante dessas limitações, algo que auxiliou no seguimento do trabalho: o fato de alguns dos poucos alunos que responderam os e-mails terem indicado alguns participantes que se encaixavam no perfil da pesquisa e que poderiam ter a disponibilidade para responder as perguntas.

Inicialmente, como esse encontro havia sido previamente combinado via e-mail no segundo momento, esperamos uma maior facilidade em contatar no terceiro momento da pesquisa, em que seriam realizadas as entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, que poderiam até mesmo ser feitas sem maiores problemas ao final das aulas ou nos intervalos. Por isso, a ideia inicial quanto à metodologia se daria por esse e-mail e, em um horário no qual o aluno já estivesse na universidade, seriam feitas as entrevistas, evitando assim que ele(a) se deslocasse para o local acertado apenas com esse propósito.

No entanto, o esvaziamento da universidade, o adiamento das aulas, entre outras situações decorrentes do importante momento histórico vivido em nosso país, geraram um hiato grande entre o contato por e-mail e o agendamento das entrevistas, o que, conseqüentemente, ocasionou um atraso do cronograma estipulado para a coleta de dados.

Deparamo-nos com situações inesperadas, como o novo agendamento de entrevistas marcadas conforme disponibilidade do estudante – um dia, por exemplo, em que ele deveria estar na universidade por ter encontro com seu orientador – e essa entrevista precisar ser reagendada, pois o aluno não comparecia e esquecia de dar-nos alguma satisfação. Mais de uma vez deixamos de realizar a entrevista por esse motivo, mesmo tendo telefonado para o estudante e confirmado a entrevista no mesmo dia em que ela seria realizada.

Devido a essas dificuldades e aos poucos avanços que vinham ocorrendo na coleta de dados, optamos por pedir ajuda aos estudantes os quais conseguimos entrevistar na universidade. Assim, chegamos às indicações de outros colegas de turma deles os quais poderiam estar na universidade e atendiam aos critérios requeridos pela pesquisa, além de estarem dispostos a responder as perguntas e terem suas respostas gravadas.

Esses contatos, apesar de terem sido mais pontuais, foram mais eficientes, pois, após a entrevista ser concluída, eles se lembravam de algum colega que estava na universidade e comunicavam-se com ele via celular, possibilitando um agendamento mais rápido – às vezes, a entrevista não ocorria no mesmo dia do contato. Esse redirecionamento metodológico na parte da coleta de dados foi feito com o intuito de minimizar o atraso enfrentado nesse período.

Assim, o quantitativo de participantes foi definido ao longo da coleta de dados de acordo com a disponibilidade deles em responder os e-mails enviados e a partir dos endereços eletrônicos disponibilizados pela secretária das turmas vigentes do programa de mestrado, da participação no momento da entrevista presencialmente e da indicação feita posteriormente pelos estudantes, em vista das dificuldades enfrentadas quanto aos prazos. Ao final da coleta, chegamos ao quantitativo de 11 participantes. Entendemos que o critério nesse momento não se limitou a chegar a um número fechado de participantes e quantificar opiniões, mas explorar e compreender as variáveis de dados e opiniões expressas pelos estudantes.

Escolhemos o instrumento da entrevista semiestruturada gravada em áudio devido à importância da presença do pesquisador na obtenção do maior número de informações importantes para o esclarecimento dos questionamentos lançados. Além disso, esse instrumento permite uma relação mais pessoal entre entrevistado e pesquisador, ou seja, uma relação intersubjetiva entre entrevistador e entrevistado. Dessa forma, é possível uma maior compreensão dos significados, valores e opiniões dos atores sociais. Como sabemos, o entrevistado tem um papel ativo na construção da interpretação do pesquisador, já que o texto

é o tempo todo negociado e flexibilizado durante o processo de condução da pesquisa e da avaliação de seus resultados.

As entrevistas têm como objetivo investigar a compreensão da realidade humana vivida socialmente. O principal não é, pois, quantificar e mensurar dados, e sim captar os significados e compreender uma realidade particular na sua complexidade. A preocupação é, então, com a representação da realidade a ser investigada e com os sentidos que os participantes atribuem a ela. Assim, a entrevista foi conduzida de forma a promover um diálogo com o entrevistado e, dessa maneira, fazer surgirem novos aspectos significativos sobre o tema (FRASER, 2004).

4.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

Para a realização da coleta, foram utilizadas a lista dos e-mails dos alunos do curso de mestrado disponibilizadas pela secretaria da Pós-Graduação a fim de que o convite para participação da pesquisa pudesse ser encaminhado. Além disso, usamos um gravador digital para fazermos as gravações das entrevistas.

Além dessa gravação, utilizamos um questionário para obtermos dados sociodemográficos dos participantes, como faixa etária, sexo, área de formação, atuação profissional e linha de pesquisa.

4.5 PROCEDIMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio foram transcritas e, em seguida, procedemos a uma leitura flutuante de todas as respostas, procedimento que permitiu o tratamento dessas informações. Posteriormente, os dados coletados foram organizados em categorias, seguindo a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2011), definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações a fim de obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos, ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011).

Nessa técnica, é comum o processo de inferência para a interpretação dos dados e seus significados. Além disso, os conteúdos latentes, o contexto e as circunstâncias em que se coletaram os dados, a representatividade do conteúdo, entre outros aspectos, são algumas características desse tipo de análise.

A análise temática está ligada a uma afirmação sobre um assunto, podendo ser explicitada por meio de uma palavra, frase etc. O tema é, então, uma unidade variável, na qual o analista deve buscar os “núcleos de sentido” da interação. Ao todo são três as etapas dessa análise: a primeira é a da pré-análise, quando é analisado o material de campo, o *corpus* a ser examinado de forma exaustiva, considerando-se questões, como representatividade, pertinência, entre outras; na segunda etapa, a referente à exploração do material, o analista deve tentar encontrar as categorias, isto é, dar ênfase às partes mais significativas e pertinentes para a pesquisa; a terceira e última etapa, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, é autoexplicativa e nela o analista busca inferir e interpretar os dados de acordo com gráficos ou outras formas de representação (BARDIN, 2011).

Por meio das entrevistas semiestruturadas, buscamos analisar os contributos da formação *stricto sensu* no processo de construção da identidade profissional docente de estudantes de Pós-graduação em Educação. Para isso, as perguntas utilizadas nas entrevistas deram oportunidade para que os entrevistados pudessem resgatar e refletir sobre a importância desse momento de formação para a sua identidade profissional docente. As falas dos participantes foram agrupadas em categorias nas quais a perspectiva do marco teórico foi utilizada para aprofundar informações específicas pertinentes para o objetivo do trabalho.

As categorias foram elaboradas a partir das falas dos participantes e organizadas em três eixos principais:

- 1) **Motivações para o ingresso na pós-graduação** – a partir das motivações dos alunos para o ingresso na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, pudemos identificar algumas questões pessoais ou profissionais que suscitaram o desejo de continuar os estudos acadêmicos. Ao identificar as motivações relativas ao processo de inserção nesse meio acadêmico, foi possível perceber conexões que se estendem ao campo da identidade profissional.
- 2) **Expectativas dos estudantes quanto à pós-graduação *stricto sensu*** – Nessa categoria, percebemos as motivações dos alunos para a permanência no programa, quais expectativas possuíam antes de ingressar, se foram alcançadas e se houve

mudança nessas expectativas, o que esperam ao final do curso e como o estudante se vê como aluno do Programa. Nesse momento, os relatos dos estudantes revelaram vários aspectos relacionados a melhorias e valorização profissional, para a formação de um sujeito crítico, mais autônomo e preparado intelectualmente. Os alunos destacaram também alguns aspectos positivos e negativos sobre o programa.

- 3) **Contribuição da formação *stricto sensu* para a construção da identidade profissional docente** – A partir dos dados encontrados nesse eixo, pudemos perceber os vários argumentos, reflexões e entendimentos que os alunos possuem a respeito do Programa e como esses elementos interferem ou contribuem para a construção da identidade profissional docente. Eles destacaram o aprofundamento teórico, as reflexões sobre a atividade docente, a formação do pesquisador e o convívio com professores e estudantes da Pós-Graduação como sendo aspectos relevantes para a construção dessa identidade.

A seguir, apresentaremos os resultados encontrados a partir da análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes da Pós-Graduação em Educação com o objetivo de analisar contributos da formação *stricto sensu* no processo de construção da identidade profissional docente.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A identidade, seja ela pessoal ou profissional, nunca é uma construção puramente individual, mas reconhecida por meio também da interpretação do outro, já que ela é compreendida de maneira colaborativa. É a partir desse processo dinâmico e devido às mais diversas influências que a identidade do indivíduo vai se construindo.

Os elementos da identidade compreendem desde características físicas e culturais até aspectos mais subjetivos e simbólicos. Esse processo acompanha o indivíduo durante toda a vida e, como dito anteriormente, não é linear. Segundo Hall (2005), diversas oscilações – tais como o ambiente e o contexto no qual o indivíduo vive, as pessoas com quem interage, as escolhas que fez durante sua vida – irão influenciar em mudanças da identidade.

O profissional pode inúmeras vezes mudar a maneira como percebe o seu trabalho e modificá-lo de acordo com as necessidades. Isso acontece porque sua identidade está sempre em transição, pois, afinal, não permanecemos sempre iguais. A partir da convivência com outras pessoas, das interações que estabelecemos com elas e da maneira como o outro nos percebe é que vamos também nos modificando (HALL, 2005).

Segundo Garcia (1999), a carreira docente é um *continuum*, um caminho longo e de mudanças constantes. O trabalho requer uma adaptação do indivíduo, que deve estar sempre se aprimorando a fim de atender às demandas da profissão. O processo acelerado pelo qual as sociedades passam em todo o mundo vão construindo outras necessidades que devem ser supridas pelos trabalhadores. No caso da escola, essas transformações chegam por meio de novos métodos, técnicas e tecnologias que são implementadas no espaço da sala de aula. Assim, o professor deve estar atento a fim de conseguir acompanhar essas mudanças e continuar desempenhando seu papel da melhor maneira possível.

Antes, contudo, de darmos início a essa etapa de nosso trabalho, julgamos necessário destacar a nossa questão norteadora: *De que maneira a formação stricto sensu tem contribuído para a construção da identidade de pós-graduandos em Educação?*

Para responder essa questão, organizamos os dados em três categorias distintas:

- 1) *motivações para o ingresso na pós-graduação;*
- 2) *expectativas dos estudantes quanto à pós-graduação stricto sensu;*

3) *contribuição da formação stricto sensu para a construção da identidade profissional docente.*

Inicialmente, detalharemos os dados encontrados em cada subcategoria para, em seguida, ao final de cada categoria principal, estabelecer uma discussão sobre esses dados a partir do aporte teórico utilizado para a realização desta pesquisa.

5.1 MOTIVAÇÕES PARA O INGRESSO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Chegamos a essa categoria a partir do seguinte questionamento: “O que te motivou a participar do processo seletivo para ingressar no programa de Pós-graduação do PPGE/UFPE?”. Elaboramos essa primeira pergunta com o intuito de atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa: identificar motivações dos estudantes para o ingresso na pós-graduação.

Após realizar a análise temática dessa categoria, foi possível identificar quatro subcategorias: questões profissionais, complementação da formação, interesse em pesquisar e influências diversas.

5.1.1 Questões profissionais

Em relação às falas dos participantes, pudemos encontrar alguns argumentos que evidenciaram o porquê de as suas motivações estarem vinculadas a questões profissionais. Percebemos, em seus discursos relativos às suas motivações, uma necessidade de ampliar a atuação no mercado de trabalho, especificamente no ensino superior, um forte apreço pela titulação e uma preocupação em estar mais preparado(a) para o mercado de trabalho.

Nessa subcategoria foi recorrentemente expresso o desejo dos professores de alcançar novas possibilidades de emprego a partir das experiências vivenciadas na atuação profissional. Esse desejo pode ser explicado pelas dificuldades encontradas pelos professores na educação básica como um todo. Essas dificuldades ultrapassam situações estruturais com as quais esses professores têm de lidar diariamente – escassez de materiais, número de alunos em sala de aula, exigências advindas da instituição, entre outros – e incidem na falta de valorização profissional. A fala abaixo transcrita revela a insatisfação com a rede particular de ensino, a qual possui problemas relativos à falta de liberdade e autonomia pedagógica, à visão política da escola, à instabilidade empregatícia, entre outros.

Eu pensei em fazer pós-graduação porque eu vi que trabalhar na educação básica, no ensino médio, principalmente na rede particular, não dá futuro [...] foi por questões extremamente profissionais. Queria fazer o mestrado pra poder abrir o meu mercado de trabalho, pra poder ensinar no ensino superior [...] foi essencialmente isso (E5, Masculino. 31-40, Licenciado em História, Linha de pesquisa – Formação de Professores e Prática Pedagógica).

A forma de driblar, até certo ponto, as diversas carências encontradas na educação básica é explicitada por meio de um encantamento e desejo de atuar no ensino superior. Nele a expectativa é deparar-se com menos problemas estruturais e ter-se um maior conforto no espaço da faculdade/universidade. Em outras palavras, espera-se enfrentar bem menos problemas do que no ambiente escolar, o que nem sempre corresponde à realidade. Os estudantes entrevistados consideram, porém, o ensino superior como um espaço de maior *status* social, o qual conseqüentemente gera uma valorização profissional e pessoal do sujeito.

Além disso, existe a esperança de melhores condições salariais advindas da possibilidade de ingresso no ensino de uma faculdade pública, na qual é possível adquirir uma estabilidade profissional e um plano de cargos e carreira. Percebe-se que a questão da ampliação de possibilidades de atuação está muito vinculada também à valorização do sujeito. Este passa a ser visto como um profissional mais completo, preparado e com melhores condições para estar colaborando para a formação de outros profissionais.

A valorização do sujeito não acontece, contudo, apenas ao término do curso, com a aquisição do título ou inserção no ensino superior, mas também com o próprio ingresso em uma pós-graduação. O aluno, por estar cursando o mestrado em uma universidade pública, possui um maior reconhecimento ou prestígio social. As oportunidades e experiências vividas pelo sujeito durante esse período possibilitam novos entendimentos, inclusive da sua identidade profissional docente.

Outro dado encontrado na pesquisa foi o argumento sobre a titulação. Os entrevistados declararam passar por dificuldades por não possuírem um mestrado ou grau superior, necessários em etapas classificatórias em concursos, o que os faz perder, por exemplo, vagas de emprego interessantes por apresentarem essa lacuna no currículo. Podemos verificar isso no recorte de fala abaixo transcrito.

Na verdade, é porque eu já prestei bastante concurso e, todas as vezes que chegava à parte de títulos, a minha nota caía no *ranking*. Então eu vi uma necessidade muito grande em dar continuidade, tanto é que eu emendei. Depois que eu fiz a minha graduação, eu já fui fazer uma pós. Não foi do meu agrado, porque foi uma pós a distância, uma especialização em educação infantil. E, ao mesmo tempo, em paralelo, eu tava concorrendo aqui, fazendo todo o processo seletivo. Então, como a

gente nunca sabe se vai passar ou não, aí eu tava, né? Mas a minha meta era essa. Ter uma especialização ou mestrado (E9, Feminino. 41-50, Pedagoga, Linha de pesquisa – Educação e Linguagem).

A fala acima transcrita reflete justamente a preocupação em ter um título visando a melhores condições na profissão. A entrevistada relatou que já havia prestado inúmeros concursos, mas que sua nota sempre caía por não possuir o grau de mestre ou outro mais elevado. Ao final, ela reforçou essa necessidade de buscar o título ao dizer que ter uma especialização ou mestrado era a sua meta para conseguir alcançar seu objetivo.

A estabilidade financeira e profissional conquistada por meio de concursos para ser professor/servidor público – dos estados, prefeituras e universidades estaduais ou federais – tem cada vez mais sido procurada por pessoas com titulações acima da graduação. Os profissionais da área, com a titulação advinda de uma pós-graduação, podem ainda buscar estabilidade e reconhecimento, porém sem precisar necessariamente prestar um concurso para atuar no ambiente de sala de aula. A titulação é uma facilitadora no ranqueamento de concursos também muito procurados pelos profissionais de educação para ocuparem vagas que não dizem respeito ao exercício da docência – tais como as de técnico em assuntos educacionais ou pedagogos –, mas permitem o acesso ao ambiente universitário e de outra natureza.

Ainda há aqueles que buscam uma pós-graduação, mas não atuam diretamente, na área em que se especializaram. Mesmo assim, alguns concursos, tais como os federais, consideram os títulos e até mesmo incentivam o profissional a alcançar um maior salário, reconhecimento e credibilidade da instituição da qual passam a fazer parte.

De maneira semelhante, existem aqueles que já atuam como professores em faculdades particulares e sentem a necessidade, inclusive por exigência da instituição, para obtenção de títulos de pós-graduação *stricto sensu*, como uma forma de valorizar o corpo docente, a avaliação institucional e a qualidade do ensino.

5.1.2 Complementação da formação

Alguns estudantes também declararam estarem motivados a realizar um curso de formação *stricto sensu* por considerarem a sua formação inicial insuficiente para atender às demandas existentes em sala de aula ou em espaços educacionais de uma forma geral. Em suas falas, percebemos a ideia de que a formação à qual estão se submetendo pode minimizar ou solucionar lacunas encontradas durante a graduação.

[...] Vi que me deparei com algumas dificuldades no meu profissional e notei que a graduação não foi suficiente, deixou muita coisa a desejar, na defasagem, na formação inicial em muita coisa ... e eu achei que um curso de graduação é muito pouco pra te dar todo o subsídio necessário para o dia a dia na sua profissão [...] então, a avaliação foi algo que pesou para mim quando comecei. E aí pensei em tratar disso no meu projeto. Então, foi realmente uma necessidade minha, particular. Foi exatamente para tentar preencher essa lacuna (E2, Feminino, 31-40, Licenciada em História, Linha de pesquisa – Formação de Professores e Prática Pedagógica).

Apesar dos esforços dos cursos de graduação em melhorar a formação inicial, esse momento ainda é considerado por alguns profissionais da área como insuficiente para darem conta das inúmeras demandas relativas ao campo educacional. Frequentemente, deparamo-nos com professores ou pedagogos graduados que não se sentem ainda suficientemente preparados para enfrentar o cotidiano escolar. Por isso, há uma procura e necessidade de participar de cursos de formação continuada como também o interesse de realizar cursos de pós-graduação, com o intuito de estudar temáticas as quais não poderiam ser exploradas com grande profundidade durante a graduação.

Alguns alunos, inclusive, utilizam-se de questões vivenciadas na profissão para problematizarem e criarem um projeto de pesquisa baseado nas dificuldades e/ou interesses advindos das suas experiências como forma de minimizar defasagens encontradas na formação.

Outra forma de motivação surgiu das falas que revelam a compreensão de que, por meio de um curso de formação *stricto sensu*, é possível adquirir uma formação mais consciente sobre o trabalho docente. Vejamos o recorte de entrevista abaixo transcrito.

Eu acho que foi a expectativa de melhorar a minha formação no sentido de atuar na prática de maneira mais consciente [...] Eu percebi que ter uma bagagem teórica ajuda muito a gente pensar no como fazer as coisas para darem certo [...] e eu percebo isso através da minha prática em comparação com a de outros professores que têm uma formação menos consolidada (vamos dizer assim) [...] (E4, Feminino, 20-30, Pedagogia, Linha de pesquisa – Educação e Linguagem).

A fala acima registrada revela o valor atribuído à formação como um diferencial e um alicerce para novas possibilidades de atuação, como também uma prática mais crítica e reflexiva no dia a dia escolar. O acesso às leituras, o compartilhamento de informações e experiências durante o curso de formação *stricto sensu* são percebidos como oportunidades de melhorar profissionalmente, conforme podemos verificar no depoimento transcrito a seguir.

Eu acredito que hoje ela tem dado novos pensamentos sobre a minha prática docente. Muito diferente dos que eu tinha antes do programa. E a formação do

programa trouxe para a minha formação uma nova proposta de pensar educação, com uma maior criticidade. E eu acho que isso tem me feito permanecer no programa, para aprender mais e, dessa forma, poder contribuir mais na formação de modo geral dos sujeitos (E7, Masculino, 20-30, Licenciado em Letras, Linha de pesquisa – Didática de Conteúdo).

Podemos perceber que os argumentos que justificam o interesse de entrar na pós-graduação com o intuito de complementação da formação estão baseados em necessidades advindas de lacunas encontradas na formação inicial, que podem inclusive ser utilizadas para problematizar questões de pesquisas e influenciar a formação do indivíduo de maneira a torná-lo mais sensível em relação à grande dimensão que é o contexto educacional.

5.1.3 Interesse em pesquisar

O terceiro dos aspectos pontuados nas entrevistas diz respeito ao interesse dos estudantes em pesquisar. Alguns declararam ter satisfação em fazer parte do meio acadêmico, participando das atividades e discussões, e estabelecendo contato com os professores – tudo isso oportunizado pela universidade.

Além disso, uma das características observada no discurso dos participantes refere-se à existência de linhas de pesquisas com as quais o aluno percebe ou possui identificação, o que gera um gosto ou prazer de contribuir para a área de estudo. O interesse pelo PPGE, especificamente, também acontece por haver linhas de pesquisa compatíveis com o projeto dos alunos e pela conceituação do programa, o que garante excelência na área. Isso pode ser verificado no recorte registrado a seguir.

A linha da pós-graduação que a gente tem aqui no PPGE me contempla muito pelo campo temático dos professores e pela proposta da linha mesmo [...] então, estudar aqui no PPGE é algo que é interessante por esse motivo [...] pela identificação pela proposta da linha e do campo de estudo do campo dos professores, pela conceituação do programa e pela estrutura que eu gostei bastante das disciplinas e tal [...] (E11, Masculino, 20-31, Licenciado em Biologia, Linha de pesquisa: Subjetividades coletivas, Movimentos sociais e Educação popular).

No fragmento de entrevista acima, são perceptíveis as características relativas a esse interesse particular em pesquisar e fazer parte de uma instituição que ofereça as condições necessárias para o desenvolvimento do projeto. Percebemos, além disso, nas falas, uma associação de muitos interesses: identificação com as linhas e questões de pesquisa, o desejo de continuar pesquisando, identificação com a identidade professor/pesquisador, o *status*

social de ser pesquisador da pós-graduação de uma universidade federal, as descobertas referentes às suas pesquisas, entre outros.

5.1.4 Influências diversas

Por último, também encontramos motivações advindas de influências diversas. É notável a participação e estímulo dos familiares na escolha por prosseguir o estudo com o mestrado por parte dos estudantes. Porém, o maior destaque se encontra na contribuição de professores durante a graduação que, de alguma forma, despertou nos alunos uma admiração. Isso também impulsionou o interesse dos alunos em se tornarem profissionais iguais aos seus professores. É possível comprovar isso no seguinte recorte de fala:

[...] Eu sempre tive interesse em ministrar aulas para o ensino superior, além disso, fazer mestrado e doutorado sempre foi um sonho pra mim, porque eu tive vários professores na universidade que eu sempre admirei. Então, além de formar as pessoas, eu também queria ter essa influência na vida das pessoas... ser responsável de algum jeito na formação dos outros. Quando eu comecei a ver o currículo dessas pessoas que eu admirava, eu comecei a perceber que ter mestrado e doutorado seria um pré-requisito para poder ocupar esse lugar de professor (E1, Masculino, 31-40, Licenciado em Artes, Linha de pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica).

O contexto familiar também é um dos influenciadores na continuidade dos estudos. As possibilidades sugeridas por outras pessoas quanto a um melhor futuro e condições de trabalho oportunizados por um curso de pós-graduação pesam na opção por ingressar nesse caminho. Esses alunos têm todo um suporte e apoio os quais facilitam a permanência no curso. Exemplos de familiares que já fizeram esse percurso acadêmico aumentam as chances de tornar esse processo em algo mais natural, conforme podemos observar na fala abaixo transcrita.

Desde o começo na graduação, eu sabia que queria fazer o mestrado ... porque eu já tenho influência em casa ... minha irmã é pedagoga e ela fez mestrado ... agora ela tá na rede de Recife e Camaragibe, aí ela é meio que o meu espelho, sabe? Então eu já entrei aqui sabendo o que eu queria ... tanto que eu fiz PIBIC, monitoria, tudo voltado para essa área ... para acumular pontos e passar na prova do currículo ... então foi por isso ... e o que me motivou foi esse espelho da minha irmã mesmo [...] (E6, Feminino, 20-30, Pedagoga, Linha de pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação).

O fato de haver outros membros da família inseridos nesse contexto acadêmico ou outras pessoas pelas quais se tem apreço implica um maior desejo em seguir uma área específica. Até mesmo pelas facilidades de já conviver com pessoas que passaram pelo

processo de seleção, cursaram um mestrado e chegaram a concluí-lo. Isso pode tornar o desejo de continuar os estudos como algo mais possível de ser concretizado.

5.1.5 Considerações sobre a categoria motivações para o ingresso na pós-graduação

As motivações para o ingresso em uma pós-graduação são muitas e, dentre elas, uma sugere certa complexidade: o título e a consequente identificação do professor do ensino superior. Pimenta e Anastasiou (2014) refletem sobre isso quando apontam a valorização da docência no ensino superior por parte de outras profissões – tais como advogados, médicos, entre outros –, que frequentemente utilizam o termo “professor universitário”, principalmente se essa for uma atividade paralela a que desenvolvem como autônomos. Entretanto, o uso apenas do termo “professor” é percebido como uma “identidade menor”, pois comumente é atribuída aos professores do ensino infantil e fundamental.

Esses questionamentos levam a algumas perguntas feitas pelas autoras ao longo do seu texto. A busca pelos “porquês” da profissão de professor e a sua prática é constante, mas não muito fácil de ser respondida em vista da sua complexidade.

A categoria acima, por meio das falas e relatos dos participantes, inseridos também em cada uma das subcategorias, revela um pouco dessas motivações para o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* e suas inúmeras razões que incidem sobre diversos aspectos da profissão docente e como ela se organiza socialmente.

No Brasil, o professor sofre muitas vezes com os baixos salários e condições estruturais abaixo do mínimo esperado para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. Isso, aliado ao fato de, em muitos casos, também sofrer com a falta de valorização social por parte da comunidade de forma geral. Esse tipo de realidade estimula o desejo de realizar uma pós-graduação como forma de lidar melhor com essas condições ou mesmo de obter novas oportunidades de emprego, com uma maior valorização tanto profissional quanto financeira.

Porém, nem sempre esse desejo está conectado aos pontos negativos ou difíceis da profissão. A necessidade de se aperfeiçoar pode vir também da aspiração por complementar a graduação e minimizar possíveis lacunas dessa formação inicial. Outros podem procurar a pós-graduação pelo gosto de estudar e pesquisar, ou por identificação com a área, ou ainda por não saberem exatamente em qual espaço desejam atuar em relação à profissão, e o mestrado se torna um período a mais de descoberta e inserção no ambiente educacional.

A procura por um curso de pós-graduação por parte dos alunos pode revelar também a importância que atribuem a essa formação adicional para a constituição da profissão de educador (CUNHA, 2005). As possibilidades oportunizadas pela aquisição do título e das vivências adquiridas ao longo do curso de pós-graduação são atrativas inclusive para as instituições de ensino superior, as quais necessitam de profissionais capacitados e com essa titulação para atuarem nesses espaços, certificando a qualidade da instituição e atestando para o credenciamento e credenciamento necessário. Espera-se que esse profissional possa ser valorizado em seu salário e melhores condições de trabalho na escola.

Segundo Leitão de Mello (1999), o professor tem a necessidade de se manter atualizado, equilibrando o tempo em que está em sala de aula efetivamente como professor e aquele em que está como aluno, buscando novas formas de atender às demandas de sua rotina diária. Dessa forma, essa preparação deve ser um direito do profissional para que seja capaz de buscar valorização e um desempenho mais eficaz no seu trabalho em vista da excelência cada vez mais exigida para atuar nessa função.

Algumas dessas motivações foram iniciadas por influências também familiares ou por admiração a professores que os alunos tiveram durante a sua vida escolar e/ou acadêmica. O convívio com pessoas do contexto familiar que se inserem no campo da educação pode auxiliar nessa motivação devido ao fato de a rotina escolar estar mais próxima do cotidiano do indivíduo. A socialização primária se refere justamente a essa interação inicial em casa com os familiares, sendo a secundária o momento de iniciação escolar até o final dos anos escolares (DUBAR, 1997).

Para alguns professores, o sentimento relativo à profissão é algo tão natural e inerente à vida dele, que pode soar menos como uma escolha e mais como uma extensão de uma vivência já antes conhecida e desejada. A construção da identidade desse profissional começa a ser desenvolvida desde a infância e desdobra-se pelos anos escolares. Quando a mãe, o pai, uma irmã ou uma tia são professores, a proximidade com a escola se torna ainda maior e pode haver uma identificação com a área, criando assim um *habitus* com o campo educacional.

A fala de E6 traduz bem esse sentimento de identificação com a profissão que, no seu caso, adveio da irmã que é pedagoga. Ao ver sua irmã trabalhando e lidando diariamente com a área, tornou essa experiência em algo muito pertencente à sua realidade. O contexto social pode delinear um caminho, o papel social desempenhado pela irmã pedagoga se torna um elemento incorporado por essa escolha profissional.

A segunda parte dessa socialização, relativa à escolarização, está bastante próxima da anterior, já que são complementares. A escola e a família, segundo Goodson (2013), são momentos marcantes para a decisão do indivíduo em ingressar na área educacional.

Esses campos sociais (BOURDIEU, 2004) – isto é, a escola, o espaço familiar, o convívio com amigos – influenciam as pessoas, inclusive com projeções que fazem de si mesmos no futuro. O desejo de fazer um curso de mestrado por admirar seus professores e almejar ser igual a eles, como descrito na fala de E1, é um exemplo de socialização incorporada dos “modos de vir a ser” (DUBAR, 1997). No período da pós-graduação, os alunos reafirmam esse desejo e refletem sobre novas formas de “ser professor”, traçando um perfil de atitudes que consideram adequadas, responsabilidades e desejos. Ou seja, diversas imagens sobre esse tipo de atividade profissional.

Apesar de possuir sua individualidade ou, nas palavras de Dubar (1997, p.45), “uma incorporação progressiva da cultura da sociedade de pertença”, as pessoas dependem de inúmeras relações sociais para sobreviver. Essas relações, que iniciam na família, vão sendo ampliadas e ficando mais complexas à medida que o tempo passa, e são essenciais para a formação identitária.

A criança incorpora as regras sociais progressivamente, à proporção que vai observando e vivendo experiências em vários espaços ou contextos. Grupos sociais específicos possuem características também particulares e a sua aquisição gradual ocorre por meio de práticas para a assimilação de características básicas da cultura de pertencimento, aquelas consideradas como “experiências de base” apreendidas ao longo da primeira infância (DUBAR, 1997).

A identidade do professor possui inúmeras influências advindas dos contextos de que faz parte. A sua prática diária e os impactos dela na sua carreira também vão moldando essa identidade aos poucos. As condições de trabalho desse profissional são também influenciadoras diretas na busca por novas oportunidades e ressignificações e recomeços (FELIX, 2015).

Elencar os aspectos mais importantes sobre identidade não é uma tarefa simples, já que ela vai além dos fatores físicos e subjetivos, pois também é perpassada por fatores culturais e simbólicos que vão sendo internalizados. O processo de formação dessa identidade também não é linear e depende de diversos fatores, já que é considerada uma constante

metamorfose, pois advém da realidade e esta significa movimento ou transformação (CIAMPA, 1987).

5.2 EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES QUANTO À PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Ao perguntarmos sobre as motivações dos mestrandos, foi possível conhecer um pouco mais sobre o processo de inserção nesse meio, o que está por implícito nessa escolha profissional e acadêmica. A partir desses aspectos, julgamos necessário saber também quais eram suas ideias iniciais sobre o percurso que esperavam trilhar na pós-graduação e se ele se modificou a partir do momento em que se tornaram membros do corpo de alunos do programa.

Os dados encontrados nesta categoria foram coletados a partir de perguntas sobre a expectativa que os alunos tinham antes de serem aprovados no processo seletivo. Questionamos-lhes se essas expectativas haviam sido alcançadas após a entrada deles no Programa, se houvera mudanças quanto ao que eles imaginavam encontrar e àquilo que esperavam alcançar ao final do curso. Ao conhecermos essas expectativas, foi-nos possível compreender a importância atribuída por eles ao curso de formação *stricto sensu*, assim como o legado dele na perspectiva desses estudantes. Dessa forma, reunimos informações que podem melhor indicar quais são os contributos da formação *stricto sensu* no processo de construção da identidade profissional docente desses estudantes.

5.2.1 Orientador mais presente

Um dos aspectos muito recorrentes nas falas dos sujeitos nesse momento diz respeito à expectativa referente à presença do orientador durante o processo da elaboração da sua dissertação e como esse trabalho pode se tornar bastante solitário.

Assim, vimos que a questão da solidão é uma crítica ao próprio processo de produção durante o mestrado. A necessidade de disciplina e foco durante esse período é ainda maior, pois o tempo é bastante reduzido para a escrita, principalmente no primeiro ano, quando as disciplinas devem ser cursadas e em alguns programas existem estágios de docência obrigatórios a serem feitos. Essas e outras demandas, como a participação em eventos, acaba por adiar a escrita, a qual deveria ser frequente, mas dificilmente é uma constante logo no

início, no período de adaptação. Esse momento fica mais focado na estruturação e em outros ajustes do projeto.

Segundo os alunos, a falta desse vínculo constante com o orientador dificulta os encontros que promovem trocas entre professor e aluno. Esse momento é considerado bastante importante para a formação do professor/pesquisador, daí a preocupação dos estudantes quanto a um acompanhamento mais sistemático e contínuo por parte dos seus orientadores, como podemos constatar na fala de E1 transcrita a seguir.

[...] eu imaginava também que a figura do orientador fosse mais presente, não que a minha não seja presente, mas eu sinto que às vezes, pela demanda e a estrutura da própria universidade, os professores não conseguem ter um vínculo mais constante com os alunos. Eu dei sorte porque a minha orientadora é superacessível, mas eu vejo relatos de outros colegas que sofrem bastante. Por exemplo, eu tenho um colega que já vai terminar o primeiro ano do curso e ainda não teve nenhuma reunião com o orientador, então isso me surpreende muito (E1, Masculino, 31-40, Licenciado em Artes, Linha de pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica.).

Apesar das dificuldades devido à ausência do orientador, também encontramos alguns alunos segundo os quais, mesmo tendo poucos momentos com seu orientador, esses encontros eram bastante eficientes e produtivos. Eles consideram essas reuniões uma excelente oportunidade de aprender como se tornar um professor/pesquisador e amadurecer academicamente, adquirindo autonomia intelectual.

Já os poucos alunos que disseram contar com a presença do orientador avaliaram como positivo o fato de isso organizar melhor o cronograma do projeto, o que passa maior tranquilidade para o aluno e implica maiores oportunidades de discussão sobre o objeto analisado. Isso faz o aluno conseguir rever o projeto e repensar sobre suas questões de pesquisa.

5.2.2 Imaginava ser algo muito difícil e diferente da graduação

Um dado recorrente nessa subcategoria foi o relato dos estudantes sobre a inserção nesse meio acadêmico da pós-graduação, por achá-lo inacessível e muito difícil, tanto pelas etapas do processo seletivo quanto pelos comentários de conhecidos e amigos os quais já haviam passado pela experiência no programa.

O fato de acreditarem ser esse meio inacessível se deve à grande concorrência nas mais variadas linhas de pesquisa disponíveis para ingresso na pós-graduação *stricto sensu* e à dificuldade, já relatada, nas provas escritas e entrevista do projeto.

Contudo, de acordo com os participantes, a maior dificuldade advém do medo de não conseguirem acompanhar as discussões durante as aulas, da complexidade dos textos e livros necessários durante o curso das disciplinas. Eles temem não dar conta, principalmente pelo que vivenciaram no processo seletivo, de uma série de cobranças que exigem muito equilíbrio emocional e conhecimento. Além disso, observamos o receio de não conseguirem escrever a dissertação, devido à dedicação e ao tempo que essa produção requer.

Outra expectativa que dos alunos antes de ingressarem na pós-graduação *stricto sensu* diz respeito ao fato de imaginarem que esse curso é diferente da graduação. Esse discurso foi muito recorrente entre os participantes de nossa pesquisa. Na prática, eles consideravam a graduação muito semelhante à pós-graduação, porém com algumas exigências a mais e a oportunidade de discutir temas mais específicos com especialistas e colegas mais experientes (inclusive doutorandos). O recorte abaixo transcrito comprova essa ideia.

Eu tinha uma expectativa que seria diferente da graduação, e não é tão diferente o quanto eu esperava ou imaginava que fosse. Claro que depende muito do nível da turma. Eu, por exemplo, pago disciplina com um doutorando, porque a minha turma em sua maioria são doutorandos. Então, você percebe um outro nível de discussão, mas, no caso do mestrado em si, em outras disciplinas, parece quando eu tava na graduação. Só que em outro ambiente e discutindo um tema específico. Eu imaginava que eu não ia entender nada, que não ia acompanhar nada, mas até que tá dando pra conciliar. Mas tem coisas que são realmente complicadas e mais difíceis com textos mais densos. Mas, de maneira geral, é menos difícil do que eu imaginava. A não ser a parte da pesquisa que, pra mim, ainda é a mais difícil. Essa parte de especificar o que é o seu objeto e tal, as técnicas de pesquisas, as metodologias... isso pra mim é a parte mais nova durante esse processo de mestrado (E2, Feminino, 31-40, Licenciada em História, Linha de pesquisa – Formação de Professores e Prática Pedagógica).

Outras questões pontuadas pelos alunos dizem respeito às críticas referentes ao modelo pouco inovador do curso. Essa insatisfação decorre do fato de não encontrarem novas práticas de ensino. Os participantes da pesquisa também fizeram duras críticas à forma como essas disciplinas foram conduzidas. Segundo eles, tinham uma ideia bem diversa ao iniciarem os estudos, mas se depararam com uma metodologia e práticas pedagógicas muito semelhantes às da graduação, como as aulas mais expositivas, o uso de seminários como forma avaliativa, a produção de resumos ou sínteses dos textos solicitados pelos professores, entre outras. É o que podemos verificar no recorte de entrevista registrado a seguir.

Há uma certa decepção sobre esse ingresso na pós-graduação, porque eu esperava mais ou esperava outra coisa. É como se eu esperasse que aqui as coisas fossem mais intensas [...] há um modelo muito engessado de disciplinas e apresentações de trabalho e seminários, com ferramentas já tão saturadas de quatro anos de graduação [...] eu esperava que tudo isso ficasse para trás e que nesse momento a gente experimentasse outras coisas ou se sentisse mais livre ou, pelo menos, menos deprimido em ter que estar aqui e lidar com as disciplinas e enfim [...] ela repete alguns pontos bem críticos da própria graduação, que eu acho que gera uma certa decepção com esse formato. Eu acho que isso é muito marcante, principalmente no primeiro ano [...] a gente não consegue trabalhar com outro formato para além desse formato em créditos e disciplinas [...] o programa te oferece poucas alternativas ao trabalho em sala de aula e eu acho que isso na pós-graduação tem um certo peso... porque eu não conheço nenhum formato diferente desse [...] o grosso da minha experiência em sala de aula, ela me traz pra esse lugar e não são experiências muito originais, são experiências muito tradicionais. E eu acho que isso torna o sujeito muito tradicional naquilo que eu faço, porque torna esse movimento muito mais único e a princípio o único movimento disponível. É uma crítica que eu faço em fundamentos muito frágeis, porque esse formato é um formato testado e solidificado aqui, mas eu não sei se ele funciona [...] eu acho que ele tem limites [...] eu entendo que talvez ele tenha chegado em um ponto de saturação, talvez [...] pelo menos pra mim. Pra mim, a entrada neste lugar da docência, ele delimita, limita uma experiência que poderia ser muito mais complexa (E3, Masculino, 20-30, Licenciado em História, Linha de pesquisa: Teoria e História da Educação).

Os alunos esperavam experimentar novas práticas de ensino, aprender novas formas de educação que não estivessem presas a modelos tradicionais ou estáticos. O fator liberdade também é citado, mas não muito bem explicitado de que forma ele poderia acontecer. Também há uma crítica quanto ao fato de o contato entre alunos e professores não ser tão efetivo por não ser tão intenso e caloroso. A fala de E3, acima transcrita, assim como as falas de outros alunos, é pertinente, mas não oferece uma saída ou opção além das críticas que, para serem positivas, devem ser também construtivas, apontando meios para combater as causas da insatisfação. Os participantes também estavam conscientes desses problemas e de não conseguirem indicar meios ou formas alternativas para o ensino-aprendizagem nesse ambiente acadêmico.

5.2.3 Aprofundar os estudos

Um aspecto encontrado durante as entrevistas foi a expectativa dos estudantes em relação ao aprofundamento de estudos advindo das disciplinas e da própria pesquisa desenvolvida no curso de pós-graduação. A partir das leituras, estudos e discussões, os alunos almejavam conquistar uma formação diferenciada, que lhes possibilitasse maior percepção crítica a respeito de sua profissão. Essa expectativa dos alunos revela uma consciência do caminho necessário para alcançar os objetivos, isto é, o desejo de possuir um complemento de

formação que possibilite reflexões acerca da própria prática. As duas falas abaixo registradas resumem isso.

Eu espero concluir com êxito e poder contribuir e pensar diferente a educação e pesquisa. De como a educação me foi trazida para este curso, foi refletida e ressignificada na minha prática. Eu acho que essa é a maior contribuição que este curso pode ter trazido para mim, em termos de ressignificar minha prática docente (E7).

[...] vou ter um complemento de formação que vai ser muito importante, que são justamente essas reflexões acerca da minha prática. Como a minha linha de pesquisa é sobre formação de professores, então assim... eu entrei na expectativa de entender mais como se formam os professores e principalmente como eu atuo na minha área (E5, Masculino. 31-40, Licenciado em História, Linha de pesquisa – Formação de Professores e Prática Pedagógica.).

Outros tipos de reflexões sobre a prática só se tornam possíveis no momento em que nos deparamos com outras perspectivas e isso faz a nossa visão ser ampliada. O desejo de adquirir bastante conhecimento sobre a área de pesquisa relaciona-se também à expectativa de, futuramente, quando da obtenção dos dados, poder contribuir com estudos na área. Dessa forma, esse aprofundamento no campo, além de viabilizar um ganho pessoal, constitui uma forma de colaborar com a comunidade científica, trazendo achados e material para outros trabalhos. O recorte de entrevista registrado a seguir confirma isso.

Eu espero que eu possa produzir um trabalho legal e que eu possa contribuir especificamente para o campo de educação não formal, já que existem poucas pesquisas direcionadas ao que eu pesquiso. Eu gostaria muito de contribuir para o registro de pesquisa nessa área em que atuo (E1, Masculino, 31-40, Licenciado em Artes, Linha de pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica).

Essa fala representa a vontade de contribuir para a sua linha de pesquisa. Percebemos a intenção de produzir trabalhos que tragam novas contribuições para a educação, não se restringindo aos aspectos teóricos, mas apontando práticas inovadoras. A expectativa de E1 é não somente acrescentar conhecimentos à própria formação como também, a partir dos resultados de sua pesquisa, beneficiar aqueles que buscam atuar de forma diferente na Educação.

5.2.4 Melhorias profissionais

Além dos benefícios apontados anteriormente quanto à formação profissional mais reflexiva e diferenciada, conquistados a partir do ingresso em uma formação *stricto sensu*, os estudantes almejam alcançar melhorias profissionais, tanto do ponto de vista da sua atuação como em relação às oportunidades, inclusive financeiras.

O acréscimo ao título acadêmico é um fator bastante cobiçado para quem almeja outras opções no mercado de trabalho. Com ele, é possível aplicar-se a vagas que, sem esse título, não podem ser ocupadas e ascender financeiramente em um emprego que já possui ou em outro a ser adquirido futuramente.

Essa subcategoria tem relação direta com a subcategoria “questões profissionais”, inserida na categoria maior “motivações para ingresso à pós-graduação”. Isso indica uma coerência e conexão entre os dados e os discursos dos participantes, nos quais as informações se complementam e repetem-se por haver uma motivação voltada à ampliação de oportunidades e melhorias profissionais que se confirmam nas expectativas desses alunos quanto ao curso de pós-graduação *stricto sensu*. Isso pode ser observado no recorte de entrevista transcrito a seguir.

Eu espero sair daqui ainda melhor formado enquanto professor, entende? Eu vejo isso aqui também como uma possibilidade de fazer um concurso para docente da universidade, de um instituto federal, de uma escola federal e tal, etc. (E11, Masculino, 20-31, Licenciado em Biologia, Linha de pesquisa: Subjetividades coletivas, Movimentos sociais e Educação popular).

Novamente o título é considerado também como uma forma para ocupar vagas no mundo do trabalho em que haja maior valorização social e financeira. Além disso, o título advindo de uma pós-graduação *stricto sensu* representa a possibilidade de obter ganhos profissionais decorrentes de uma melhor qualificação, o que pode ser atribuído também às vivências durante esse período de formação.

5.2.5 Diálogo entre as disciplinas e o objeto de estudo

Um dado que nos chamou muita atenção foi a recorrente insatisfação dos alunos quanto às expectativas que tinham e não foram alcançadas com as disciplinas cursadas no mestrado. Eles reconhecem as contribuições que o curso em si traz ou trouxe para a sua formação, no entanto criticam o pouco diálogo entre as disciplinas e o projeto de pesquisa deles.

Alguns imaginavam que todas as disciplinas oferecidas durante o curso eram voltadas para o projeto. Assim, ao se depararem com um modelo diverso daquele esperado, eles se surpreenderam pelo fato de terem que, em alguns casos, buscar cursar disciplinas em outros programas com o objetivo de obterem conhecimentos que facilitassem a escrita e o

amadurecimento do seu projeto. É o que podemos verificar no recorte de fala abaixo registrado.

Eu imaginava que todas as disciplinas eram voltadas para o projeto e depois eu percebi que na verdade a gente tem que buscar disciplinas que dialoguem com o projeto da gente, às vezes, indo até para outros programas. Mas eu percebi que, de certa forma, as obrigatórias acabam [...] ajudando no projeto, principalmente a disciplina de metodologia da pesquisa educacional e os seminários de pesquisas. Eu acho que, sem essas disciplinas, a qualidade dos projetos cairia bastante (E1, Masculino, 31-40, Licenciado em Artes, Linha de pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica).

Contudo, como vimos na fala de E1, existe o reconhecimento de que as disciplinas, apesar de não serem diretamente relacionadas com o projeto, podem ajudar indiretamente na produção dele. A disciplina de seminários e de metodologia educacional, citadas na fala acima, foram lembradas por outros participantes da pesquisa como muito importantes para a construção e amadurecimento do projeto de pesquisa. Além disso, também se destacou que essas disciplinas são uma base essencial para que o professor-pesquisador consiga se desenvolver, sendo consideradas e citadas como aquelas que fazem o curso se diferenciar da graduação.

Outro ponto positivo destacado em relação a essas disciplinas pelos alunos foi o fato de a pós-graduação *stricto sensu* incentivar e trabalhar para o crescimento do professor-pesquisador. Assim, diferencia-se da graduação ao propiciar a criticidade acerca do ato de pesquisar, reflexões sobre o objeto de estudo, reencaminhamentos da pesquisa, reformulações do projeto inicial, amadurecimento acadêmico. Isso incentiva a escrita e é promovido pela demanda dessas disciplinas.

Ao compartilhar-se o ambiente de estudo com outros mestrandos e doutorandos, o projeto também recebe contribuições de colegas, já que eles acabam se envolvendo nas apresentações e opinando com o objetivo de melhorar aspectos não percebidos pelo autor daquela pesquisa. O professor da disciplina também tem um papel relevante em orientar os alunos de acordo com a proposta da disciplina, com a intermediação dos seus orientadores.

No entanto, encontramos alunos bastante insatisfeitos por considerarem as disciplinas muito distantes do seu objeto de estudo. Eles sentiram falta de um envolvimento maior com discussões de disciplinas na universidade sobre espaços não formais as quais acontecem além da escola ou universidade. Por isso, alguns acreditam que o curso está focado em aspectos diversos dos seus interesses e, conseqüentemente, não está contribuindo muito para o

desenvolvimento de seu projeto, por esses aspectos serem de áreas distantes. A partir da leitura da transcrição da fala registrada a seguir, é possível verificar essa crítica.

[...] Você vai vendo mil coisas, uma avalanche de leituras que não se aproxima da sua pesquisa. Isso vai desmotivando [...] A carga de leitura é muito positivista e o que eu leio em minha linha de subjetividade não tem nada a ver [...] as disciplinas estão muito focadas para o espaço formal de educação. Então eu acho que há essa divergência (E10, Masculino, 31-40, Pedagogo, Linha de pesquisa: Subjetividades coletivas, movimentos sociais e educação popular).

Ainda conforme os estudantes, as discussões não foram inteiramente satisfatórias e, em alguns momentos, as disciplinas até mesmo atrapalharam o andamento do projeto. A formação é vista como mais geral, com leituras voltadas para a formação de um mestre em Educação, sem, no entanto, dar um maior suporte a trabalhos em áreas mais específicas.

5.2.6 Considerações sobre as expectativas dos estudantes quanto à pós-graduação *stricto sensu*

Uma das reclamações feitas pelos participantes da pesquisa refere-se à ausência do orientador. Nesse período de aprofundamento acadêmico é natural o aluno ter a necessidade de um contato mais próximo com seu orientador para que as etapas a serem desenvolvidas durante o curso de sua pesquisa sejam realizadas de maneira mais sistemática e organizada.

Esses momentos de trocas, tanto das aulas quanto das orientações, são essenciais à formação do professor-pesquisador. O professor iniciante necessita desse retorno para ir tornando-se mais experiente e poder traçar aos poucos a sua individualidade. Segundo Dubar (1997), muitas angústias perduram nos primeiros anos do trabalho do profissional de educação e isso também é verdadeiro no caso da pesquisa acadêmica. Por isso, o reconhecimento e acompanhamento nas relações estabelecidas no ambiente de trabalho e na orientação são importantes para o crescimento do profissional.

Nem sempre essa colaboração, tanto em sala de aula como nos momentos de orientação, são positivas, já que a falta de cooperação entre os profissionais e a ausência de atividades em conjunto podem acontecer. O professor deve estar ciente da possibilidade de estar aprendendo durante toda a sua vida, e essa aprendizagem não se dá apenas em cursos de aperfeiçoamento profissional, palestras ou formações continuadas, mas também a partir das trocas estabelecidas e vivenciadas no ambiente de trabalho com outros professores como

também com os professores que estão presentes na sua formação. Esse tipo de troca propicia crescimento e aprendizagens significativas.

Esse tipo de situação também acontece nos espaços de pós-graduação, nos quais os alunos devem se esforçar para garantir seu amadurecimento e autonomia intelectual na academia. O orientador é fundamental para iniciar esse processo de apropriação dos saberes necessários ao norteamento dos caminhos da pesquisa no campo educacional.

Uma expectativa bastante presente nas falas dos pós-graduandos foi a de que encontraria no curso de formação *stricto sensu* práticas de ensino inovadoras, novas formas de estabelecer a mediação em sala de aula, modelos de educação menos tradicionais ou estáticos como também disciplinas mais relacionadas com o seu objeto de estudo.

Essa expectativa é endossada por Veiga (2012, p. 14), para quem

outra característica da docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética.

No item 5.2.2, registramos que os alunos destacaram a sua surpresa ao se depararem com uma realidade diferente da esperada em relação à pós-graduação. Eles compararam inicialmente a dificuldade do curso com a da seleção que enfrentaram, mas, após terem se inserido nesse meio, eles avaliaram o curso como semelhante à graduação. Isso representa uma frustração, pois a expectativa deles era que a pós-graduação lhes apresentasse práticas inovadoras e diferentes daquelas às quais já estavam acostumados. Essa realidade vai um de encontro à afirmação acima de Veiga (2012) sobre a quebra de paradigmas e inovações as quais o professor deve almejar e buscar.

Destacamos, contudo, que essa insatisfação dos alunos quanto à falta de inovação é positiva, pois sinaliza que eles estão conscientes da necessidade da busca por inovações e reformulações sobre a sua prática. A própria consciência dessa lacuna só acontece devido a esse esclarecimento por parte dos alunos sobre as novas demandas sociais e a necessidade das práticas educativas as acompanharem.

Veiga (2012) também destaca os elementos essenciais à profissão do professor e as particularidades que complementam essa prática, tais como pesquisa, avaliação, ética e

criatividade. Sem dúvida, trata-se de uma profissão que está sempre em processo de mudança, o que justifica a pesquisa sobre a prática devido a essa demanda constante por novos caminhos e possibilidades de atuação.

Um caminho para a ampliação da prática pedagógica e das possibilidades de atuação na área diz respeito ao aprofundamento teórico que gera um olhar mais crítico e reflexivo sobre a forma como esse profissional vai enxergar a si próprio e o seu contexto de trabalho. Nesse sentido, não só o aprofundamento teórico como também os estudos relacionados à linha de pesquisa propiciam o desenvolvimento profissional, possibilitando a sua formação para além da racionalidade técnica, de acordo com a qual o indivíduo deve apenas executar decisões de outras pessoas.

A partir das leituras, aprofundamento teórico e discussões que acontecem em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, os alunos podem confrontar ações realizadas no cotidiano de suas atividades profissionais. Dessa forma, entende-se que

[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a sua própria prática, da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p.14).

A identidade coletiva, social e política construída por meio de uma formação específica possibilita o compartilhamento de informações, saberes, conhecimentos, valores, metodologias com os seus colegas de trabalho. Sonnevile e d'Ávila (2012), ao falarem sobre a competência profissional, refletem sobre o processo de formação desses profissionais que “[...] devem ser capazes de produzir conhecimento sobre seu trabalho e de tomar decisões em favor de uma prática profissional ajustada às suas necessidades e às necessidades dos educandos e ao espaço de trabalho [...]” (p.28)

Podemos, então, perceber que as expectativas dos alunos em alguns momentos foram atendidas, enquanto outras não corresponderam ao que realmente esperavam. Algumas exigências dos alunos quanto à oferta de disciplinas que dialogassem com o seu projeto e à inovação no momento das aulas são pertinentes, mas os participantes desta pesquisa não conseguiram ainda apontar soluções ou alternativas em suas falas para o que já é proposto pelo programa.

5.3 CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO STRICTO SENSU PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Estabelecemos essa categoria a fim de entendermos, a partir das falas dos estudantes da pós-graduação, a relevância atribuída por eles à formação *stricto sensu* para a construção da identidade profissional docente. Perguntamos-lhes, então, de que maneira um curso como o que estavam fazendo poderia contribuir para a sua formação e construção da sua identidade profissional docente. Além dessa questão, indagamos-lhes em que a estrutura curricular do curso estaria contribuindo para o processo de construção da sua identidade profissional docente e da formação didático-pedagógica para atuar no ensino superior.

A partir dessas perguntas, identificamos cinco aspectos levantados por eles. Essas respostas foram agrupadas em cinco subcategorias: aprofundamento teórico, reflexões sobre a atividade docente, convívio com professores e estudantes da pós-graduação, poucas disciplinas voltadas ao ensino superior e à formação do pesquisador.

5.3.1 Aprofundamento teórico

Uma grande contribuição, segundo os estudantes entrevistados, para a sua formação diz respeito ao aprofundamento teórico adquirido em um curso de formação *stricto sensu*. O fato de estar na universidade tendo acesso a uma série de teóricos possibilita a entrada em novos espaços de reflexão não conhecidos durante a época de graduação. Podemos constatar essa informação na fala registrada a seguir.

Ah... bastante... principalmente pelo fato de se ter acesso a uma série de teóricos que eu não sabia nem que eles existiam, por exemplo, na época da minha graduação... e acho muito importante porque acredito que todo esse conhecimento que a gente adquiriu na pós, nós podemos colocar no nosso dia a dia dos nossos alunos (E2, Feminino, 31-40, Licenciada em História, Linha de pesquisa – Formação de Professores e Prática Pedagógica).

A relevância do aprofundamento teórico logo foi justificada pela importância desse conhecimento para a prática. Em vários depoimentos, os estudantes colocaram a interferência de uma ação pedagógica mais consciente e reflexiva. As contribuições apontadas pelos participantes da pesquisa também dizem respeito ao pensar melhor o ambiente da escola, à participação do professor no crescimento do estudante, às limitações inerentes ao contexto real de sala de aula e às alternativas para atuar de forma mais atenta no ambiente educacional

de uma forma geral. A fala registrada a seguir ilustra a importância que os entrevistados atribuem a esse aprofundamento teórico.

Eu pude acumular muita leitura sobre a minha profissão e isso mexeu muito comigo. Só que mexeu para o lado positivo... hoje eu me sinto mais da área do que eu me sentia antes... hoje eu me sinto mais professor, por entender mais sobre a minha profissão (E5, Masculino. 31-40, Licenciado em História, Linha de pesquisa – Formação de Professores e Prática Pedagógica).

A valorização do curso como uma oportunidade singular de formação e ressignificação da prática pedagógica foi algo que nos chamou a atenção. Mesmo os alunos que antes criticaram o programa reconhecem que as leituras realizadas no curso interferiram de alguma forma no seu trabalho.

Esse é um importante elemento que devemos considerar quando realizamos estudo sobre a área de identidade. Percebemos, nesse exemplo, mais um indício de contribuição da formação *stricto sensu* para a constituição da identidade profissional docente. Além disso, alguns participantes da pesquisa também declararam ter melhorado quanto ao planejamento de suas aulas graças a esse aprofundamento teórico durante o período das disciplinas. Essa melhoria, conforme pudemos perceber, não diz respeito apenas ao conteúdo, mas refere-se a questões mais subjetivas que envolvem o próprio desempenho, abrangência do trabalho docente, organização e gerenciamento das aulas e da turma, avaliação, entre outros.

O aprofundamento teórico vivenciado na formação *stricto sensu* foi considerado como um propulsor para melhorias na atividade pedagógica. Esses dois elementos estiveram diretamente relacionados, porém iremos discutir melhor essa repercussão na categoria a seguir.

5.3.2 Reflexões sobre a atividade docente

Essa subcategoria foi estabelecida a partir das informações em que percebemos influências da formação *stricto sensu* na atividade docente desses profissionais. Podemos citar como mais recorrentes as reflexões às quais passaram a ter acesso no contexto educacional, porém esses relatos foram bem abrangentes e variados.

Os estudantes destacaram que o curso ajuda a refletir sobre a própria prática em um sentido mais complexo, ou seja, a entender a educação como algo em constante mutação e que, por isso, é necessário ampliar os horizontes, pois a escola, o professor, o aproveitamento

do espaço escolar, as necessidades da comunidade, entre outros, vão sofrendo mudanças em relação à sua função social. Esse entendimento mais ampliado sobre o contexto educacional veio, segundo os alunos, com uma maior criticidade adquirida durante o curso de mestrado, conforme observamos na fala registrada a seguir.

Me ajudar sobre refletir sobre a minha própria prática, né? E eu acho que a maior contribuição é essa: entender a minha própria prática, mas sem dentro de uma lógica pontual (aquela prática imediata na sala de aula) mas é o meu papel de professor no sentido mais integral... dar aula, contribuir para a escola, contribuir para a formação dos alunos, trabalhar junto com a comunidade (E5, Masculino. 31-40, Licenciado em História, Linha de pesquisa – Formação de Professores e Prática Pedagógica).

As novas estratégias utilizadas com as adversidades encontradas no cotidiano escolar como também a necessidade de estar repensando sobre a sua atuação enquanto profissional foram outros pontos encontrados nos relatos dos sujeitos. Esse dado nos revela novas formas de exercer a profissão e a flexibilidade docente, adquirida com o entendimento de que essa mudança de postura é importante para as situações cotidianas.

Também foi recorrente o destaque referente ao outro olhar em relação às aulas dadas anteriormente em sala com seus alunos. Os estudantes perceberam que passaram a repensar até mesmo sobre os seus discentes, levando inovações pedagógicas que possibilitem os alunos inserem-se na escola de uma forma mais prazerosa, lúdica e em um contexto em que novas descobertas possam ser possíveis de ser vivenciadas. O pensar diário sobre a prática pedagógica foi destacado como uma possibilidade de entendimento mais profundo de todas as potencialidades existentes na educação.

5.3.3 Convívio com professores e estudantes da pós-graduação

Nessa subcategoria, percebemos que o convívio com professores e alunos da pós-graduação *stricto sensu* do Programa constitui uma experiência que contribui para a construção da identidade profissional docente dos estudantes.

O contato com os professores em sala de aula e com as discussões foi citado pelos participantes da pesquisa como importantes para que compreenderem como o exemplo do professor da pós-graduação pode ser um referencial para eles, já que a sua prática, relacionamento com os alunos, organização e planejamento das aulas, entre outros, favorece a criação da imagem de professor que almejam tornar-se, seja no ensino superior, seja em outro contexto de ensino-aprendizagem.

Os alunos, a partir das discussões nas aulas, do contato diário com professores e outros pós-graduandos que também têm experiência com o contexto de ensino-aprendizagem, repensavam sua postura profissional e refletiam sobre a sua prática como professores. Essa influência não se dava apenas em relação ao sujeito enquanto profissional como também ao aluno e pesquisador.

Percebemos, além disso, que o olhar voltado para a prática profissional nem sempre é frequente quando o professor vive uma jornada de trabalho de longas horas. O período de estudos da pós-graduação proporciona àqueles que tiveram a oportunidade de cursá-la momentos de reflexão não tão acessíveis anteriormente. Essa diminuição do ritmo da rotina e o ingresso na pós-graduação – em que há o contato com outras pessoas, professores e discussões – auxiliam o profissional a ter um outro olhar sobre si e sua formação.

De acordo com algumas falas dos participantes de nossa pesquisa, eles passaram a entender um pouco mais sobre as suas influências vivenciadas durante sua trajetória não apenas profissional como também de vida, as quais levaram os profissionais a terem certos tipos de posturas em sala de aula, como a forma de se relacionarem com os alunos, o jeito como lidam com os problemas e adversidades em sala de aula, entre outros.

Esse nível de consciência acerca de aspectos identitários passou a ser reconhecido de forma mais clara por esses estudantes pelo fato de estarem refletindo sobre a sua formação e prática pedagógica. Eles, inclusive, se percebem também muito influenciados pelos professores da pós-graduação. Esses aspectos advêm tanto de experiências vivenciadas anteriormente, no contexto familiar ou escolar, como de experiências mais recentes vividas na pós-graduação, conforme podemos observar no recorte de entrevista abaixo registrado.

Enquanto docente em formação, a referência aos profissionais que participam desse processo é uma referência muito importante. Estar com eles, dividir leituras com eles, aprender com eles e me deslocar nas leituras que eles oferecem... Eu acho que isso de alguma forma constrói alguma coisa que eu entendo por ser um docente. De alguma forma, isso produz a maneira como eu me coloco como docente. Em um momento em que eu assumo essa posição docente, é inevitável que eu traga um pouco do que esses sujeitos me oferecem (E3, Masculino, 20-30, Licenciado em História, Linha de pesquisa: Teoria e História da Educação).

Outra influência citada pelos entrevistados refere-se à exercida pelo professor-orientador que, segundo eles, tem um papel também formativo na vida dos estudantes. De acordo com os participantes, isso ocorre a partir da observação da forma como um professor

pesquisador atua no seu campo, tanto do ponto de vista da pesquisa como da prática pedagógica.

E, a partir dessa vivência, segundo esses entrevistados declararam, eles pouco a pouco vão incorporando aspectos identitários necessários para lidar com a sua área de atuação. Mais adiante, esses e outros aspectos relacionados à formação dessa identidade de professor pesquisador serão discutidos em outra categoria.

5.3.4 Poucas disciplinas voltadas para o ensino superior

Na subcategoria referente ao diálogo entre as disciplinas com o objeto de estudo (5.2.5), alguns elementos sobre o currículo foram discutidos, inclusive algumas críticas dos alunos foram feitas sobre a organização dele. Alguns relatos agrupados nessa subcategoria se referem à falta de disciplinas direcionadas para o ensino superior, questão que será discutida a seguir.

Ao serem questionados se a estrutura curricular do curso contribui ou contribuiu para o seu processo de construção da identidade profissional docente e da formação didático-pedagógica para atuar no ensino superior, os participantes desta pesquisa fizeram críticas, principalmente, ao fato de, segundo eles, as disciplinas serem pouco direcionadas ao ensino superior, no qual há maior ênfase na pesquisa.

Além disso, observamos nas falas dos participantes um descontentamento quanto à pouca variedade e diversidade de disciplinas ofertada aos pós-graduandos, sendo insipientes, no ponto de vista de alguns alunos, para a formação didático-pedagógica. Conforme as opiniões de alguns deles, o conteúdo das discussões e as metodologias são retrógrados, arcaicos e muito tradicionais.

Para os entrevistados, as disciplinas obrigatórias precisam ser ressignificadas e revistas pelo Programa a fim de atender às necessidades reais dos alunos, que estão mais direcionadas ao seu objeto de pesquisa e a disciplinas que possam auxiliar o estudante da pós-graduação no ingresso na modalidade de ensino superior. Essa insatisfação está presente, por exemplo, na fala transcrita a seguir.

Eu acho que o que é ofertado em termos de disciplinas, diversidade e pluralidade é muito pequeno. Eu acho que deveria ter uma amplitude maior. Mas eu também entendo que existem limites para isso... mas eu infelizmente, eu acho pobre em termos de oferta... deveria ter uma oferta mais diversa. Eu inclusive acho também

que a disciplina “Docência do Ensino Superior” deveria ser obrigatória para esse Programa. O que acontece é que todo mundo que é de outras áreas e que quer atuar no ensino superior acaba cursando essa disciplina, só que ela também é insuficiente porque eu mesmo cursei literatura e passei um ano cursando disciplinas aqui no CE e mesmo assim achei insuficiente. Tem gente que se engana achando que fazendo bacharelado e pagando essa disciplina vai ter um entendimento bom sobre o que é educação (E5, Masculino. 31-40, Licenciado em História, Linha de pesquisa – Formação de Professores e Prática Pedagógica).

O componente curricular chamado de “Didática do Ensino Superior” foi citado pelos participantes da pesquisa mais de uma vez como fundamental para o Programa, no entanto apenas os alunos que optam por cursá-la como eletiva têm a oportunidade de entrar em contato com as discussões promovidas por essa disciplina voltada para a formação e atuação nesse nível de ensino.

Por ser uma disciplina eletiva, fica muito ao critério do aluno a opção de cursá-la, ou não. Aqueles que tiveram a oportunidade de estudar acreditam, contudo, que ela deveria ser obrigatória, apesar de considerarem ser pouco o tempo para aprofundar o debate sobre o ensino na educação superior.

Os discentes entrevistados destacaram ainda a escassez de discussões sobre a metodologia direcionada a essa modalidade de ensino. Segundo eles, as orientações metodológicas também estão muito mais voltadas a questões de pesquisa do que à prática pedagógica em sala de aula. Assim, consideram ser essa outra fragilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Por outro lado, houve o questionamento acerca de algumas disciplinas colocadas no currículo como “obrigatórias” que, para os alunos entrevistados, não foram tão fundamentais ou essenciais para os seus projetos ou formação. Nesta subcategoria, assim como na citada anteriormente, percebemos uma insatisfação geral quanto à grade curricular do Programa.

Nem as opções obrigatórias ofertadas nem as eletivas conseguem atender às necessidades de todos, já que são questionadas pelos alunos por não haver um diálogo entre os seus projetos e as discussões da aula. Assim, esses estudantes não se sentem contemplados quanto à temática que escolheram abordar nas suas dissertações. Essa crítica, contudo, não foi feita por todos os entrevistados, pois alguns se sentem satisfeitos por, para eles, existir uma relação mais próxima com o que se dedicam a estudar na pós-graduação.

A contribuição percebida pelos alunos participantes desta pesquisa não se deve à grade curricular, principalmente no que diz respeito à didática do ensino superior, mas a momentos de reflexão propiciados pelo curso, por meio de leituras, da própria atividade docente, que passa a ser ressignificada, do convívio com outros profissionais da área, que acabam gerando melhorias profissionais e novas formas de atuação profissional. O currículo, conforme os participantes da pesquisa, ainda precisa melhorar consideravelmente, apesar de reconhecerem que, de uma forma geral, garante um embasamento para o estudante. Em síntese, os entrevistados reconhecem a importância e a contribuição do Programa para a sua formação, mas criticam o currículo por considerá-lo insuficiente.

Para os participantes, essa lacuna referente ao preparo para atuar no ensino superior decorre do fato de o Programa ser mais direcionado para discussões relativas à pesquisa, como podemos verificar na fala que registramos a seguir.

Eu acho que o currículo do PPGE não está voltado para a docência... o curso aqui não dá esse suporte para o ensino, porque há uma valorização no *stricto sensu* muito mais do pesquisador do que o professor. Então as práticas estão voltadas para o 'como pesquisar', como fazer isso, como fazer aquilo na sua pesquisa e não como ensinar. Então, para a docência, o nosso curso não dá suporte... se bem que tem uma disciplina que é "Didática no Ensino Superior", que não é obrigatória e que está muito mais voltada para o pessoal de formação. Então o Programa deixa a desejar nesse sentido. [...] Mas também possa ser que ele esteja de acordo com o que o Programa se propõe e, talvez, este Programa se propõe a formar pesquisador. E aí, nesse sentido, ele é coerente (E4, Feminino, 20-30, Pedagoga, Linha de pesquisa: Educação e Linguagem).

Do ponto de vista da pesquisa, os alunos consideram que o Programa contribui de maneira primordial para compreender-se o que é uma metodologia da pesquisa, quais as etapas necessárias no seu desenvolvimento, o que é um problema, a diferença entre problema e objeto de estudo, como atuar no campo como pesquisador, entre outros.

Devido a isso, os alunos que optaram por realizar uma licenciatura na sua graduação são considerados privilegiados por ter uma formação mínima e noções básicas sobre o ensino. Já os alunos bacharéis ou de outras áreas que ingressam no mestrado apresentam uma lacuna ainda maior na sua formação para atuar no ensino superior.

5.3.5 Valorização profissional e privilégio social

As oportunidades que podem surgir no momento em que o indivíduo tem a possibilidade de ingressar em uma pós-graduação *stricto sensu* e ao término dela, ao adquirir o título e a bagagem teórica e profissional, pode levar a uma valorização social do indivíduo.

As falas de alguns participantes da pesquisa destacaram que essa oportunidade traz um diferencial para a sua carreira como também uma sensação de reconhecimento e de maior respeito por parte das pessoas.

O olhar do outro implica uma influência na forma como nos vemos socialmente. Existe a ideia de que o mestrado é algo pouco acessível e um caminho a ser seguido por poucos, por haver nele uma série de exigências e critérios a serem cumpridos. As diversas etapas pelas quais a pós-graduação se estrutura são muito exigentes e, em alguns cursos, nem todas as vagas são ocupadas, dada a dificuldade e a exigência de preparação, até mesmo psicológica dos candidatos, ser muito elevada.

Por isso, mesmo aqueles que não estão nesse meio, conhecem o valor de uma pós-graduação e os que fazem parte dele valorizam ainda mais o seu esforço, sentindo-se privilegiados por terem conseguido ter acesso a esse espaço acadêmico. É o que podemos observar no recorte de entrevista abaixo transcrito.

É engraçado porque eu sinto que, depois que eu ingressei no mestrado, eu sinto que as pessoas me respeitam mais. Por exemplo, eu passei a dar aula em um lugar depois que eu entrei no mestrado e eu fui aluno deste lugar em que ensino hoje. E, quando me candidatei à vaga para professor, quando disse que estava fazendo mestrado, imediatamente disseram que a vaga era minha. Então assim, como na minha área tem muita gente que nem é licenciado, o fato de eu ter licenciatura e estar no mestrado é como se eu ganhasse o *status* de ‘esse profissional é completo’. E eu noto que, nas reuniões, o meu chefe tem muito orgulho de me ter na equipe... porque sou professor e pesquisador, porque eu ganhei um *status* muito grande no meu emprego. Principalmente porque, para exercer a minha atividade, não precisaria de um mestrado ou doutorado, já que eu trabalho em um banco no espaço cultural, eu ganhei uma valorização profissional (E1, Masculino, 31-40, Licenciado em Artes, Linha de pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica).

Apesar do prestígio normalmente concedido àqueles que possuem esse preparo e experiência, o mestrado nem sempre garante chances melhores no mercado de trabalho. A experiência profissional também é muito valorizada no momento de garantir um emprego, por isso mesmo pessoas com uma experiência acadêmica mais vasta podem encontrar dificuldade se também não possuírem experiência na área em que pretendem trabalhar.

O título de mestre deve ser encarado como mais uma vivência importante e diferenciada para o reconhecimento profissional e social. Entretanto, isso não quer dizer que as oportunidades virão na direção de um pós-graduado facilmente, já que muitos demoram para conseguir um emprego ou concurso compatível com o nível profissional que alcançou. Além disso, nem todos os lugares valorizam o profissional a ponto de remunerá-lo melhor por

essa qualificação, e a necessidade às vezes obriga um trabalhador a aceitar condições financeiras menos atrativas.

5.3.6 Formação mais crítica, maior autonomia e preparo intelectual

Nesta última categoria sobre a contribuição da formação *stricto sensu* para a identidade profissional docente dos estudantes do PPGE, destacamos o sentimento de ter mais autonomia, de possuir uma maior criticidade e preparo intelectual. Esse discurso se fez recorrente ao falarem como eles se percebem como estudantes da pós-graduação.

Foi possível identificar, nos relatos dos estudantes, que houve, segundo eles, um crescimento intelectual e acadêmico para atingir as exigências do Programa, inclusive a necessidade de produzir a dissertação e atender aos requisitos básicos para a qualificação e defesa. Os alunos se veem de maneira mais madura academicamente e com maior autonomia, tanto intelectual quanto de escrita.

Porém, a criticidade foi o ponto mais enfatizado não só nesse momento da entrevista, mas em outras perguntas anteriores nas quais ela foi novamente evidenciada nas respostas. Esse aspecto atribuído ao curso de pós-graduação foi uma constante nas respostas dos participantes da pesquisa, mesmo eles tendo também apontado algumas fragilidades do Programa, isto é, há o reconhecimento de uma contribuição muito positiva, apesar de ele, conforme os estudantes, não ser isento de falhas.

O amadurecimento acadêmico e profissional foi bastante percebido a partir de atividades desenvolvidas no próprio ambiente das aulas, nos diálogos com os colegas de turma, nas orientações e demais atribuições do contexto da pós-graduação. Os alunos, ao fazerem uma autoavaliação, percebem-se muito diferentes de quando ingressaram no programa, em razão da evolução adquirida ao longo das vivências proporcionadas por esse ambiente.

Esse amadurecimento é muito mais perceptível quando esses estudantes reveem os seus projetos iniciais e podem perceber quanto evoluíram a partir do conhecimento adquirido da pesquisa na escrita da dissertação. Pouco a pouco, percebem esse progresso na desenvoltura textual e no estilo próprio de organização de ideias, o que lhes garante maior autonomia, torna-os mais seguros quanto aos passos a serem seguidos durante a pesquisa e

mais responsáveis quanto à sua própria formação. A fala registrada a seguir sinaliza esse amadurecimento intelectual.

Hoje eu me vejo mais independente, competente em termos de escrita mesmo. Hoje eu tenho uma maior segurança, acho que o curso contribui para isso também. Eu me acho hoje um estudante muito mais preparado para discutir educação, pesquisa, discutir como isso pode transformar as pessoas, a sociedade, os sujeitos... como a educação pode ser usada com elementos de criticidade mesmo. Então, eu hoje percebo, como estudante, que o curso contribuiu neste sentido, me tornou um sujeito mais crítico e reflexivo. É assim que eu me vejo (E7, Masculino, 20-30, Licenciado em Letras, Linha de pesquisa: Didática de conteúdos específicos).

Outro aspecto apreendido nas falas dos participantes da pesquisa foi o fato de os professores se sentirem mais preparados para discutirem aspectos relacionados à educação. O embasamento teórico adquirido assim como o contato com um acervo de informações faz os estudantes se sentirem mais seguros e portadores de um conhecimento mais amplo sobre a área, conseguindo participar de discussões e ter opiniões mais consolidadas sobre os assuntos relativos à educação.

As exigências de uma pós-graduação trazem uma série de benefícios quanto ao preparo do estudante, tanto do ponto de vista acadêmico quanto profissional. É interessante perceber que a pós-graduação tem um papel importante para a ressignificação e crescimento do indivíduo por dar-lhe condições e possibilidades antes não percebidas como possíveis no momento da graduação.

5.3.7 Considerações sobre a contribuição da formação *stricto sensu* para a construção da identidade profissional docente

Nesta terceira e última categoria estão contempladas as principais contribuições da formação *stricto sensu* para a construção da identidade profissional docente.

O aprofundamento teórico, já mencionado na análise da categoria anterior, foi apontado como uma contribuição importante pelos estudantes. Nessa subcategoria se encontram os exemplos de como o aprofundamento teórico possibilita mudanças e melhorias para a atividade pedagógica, como o acesso a novos espaços de reflexões, a interferência disso na prática, tornando-a mais consciente, reflexiva e ressignificada.

Também foi possível encontrar algumas críticas sobre a pouca oferta de disciplinas disponibilizadas no programa, mas, mesmo assim, é inegável a importância que os alunos

atribuem a esse momento quanto ao crescimento deles como profissionais, à compreensão sobre a própria prática e ao amadurecimento advindo também do convívio com os professores e outros estudantes da pós-graduação. Para Veiga (2012), é importante para esse desenvolvimento intelectual a colaboração e a solidariedade entre os pares, além da autonomia e reflexão crítica para fazerem suas próprias escolhas no curso de sua prática como educadores.

Ainda conforme Veiga, esse processo dialógico, no qual o profissional mantém a sua individualidade e autonomia, mas interage e colabora com o(s) outro(s), ajuda-o a desenvolver-se em sua área de estudo e, ao mesmo tempo, o faz ajudar seus pares. E, para que esse processo se desenrole efetivamente, é essencial a atuação do professor da pós-graduação, já que essa prática

[...] implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2012, p.14).

Apesar de esse contato com os professores e pares ser importante na visão dos pós-graduandos, a defasagem em disciplinas voltadas para a prática e a ausência de obrigatoriedade da disciplina “Didática do ensino Superior” foi considerada uma lacuna no curso. Os depoimentos a que tivemos acesso por meio das entrevistas atestam a valorização atribuída a esses conteúdos e experiências práticas durante essa formação continuada, porém não percebemos menção alguma sobre o estágio de docência que, embora opcional, pode ser uma experiência bastante significativa para os pós-graduandos. Talvez a falta da lembrança quanto à opção por essa experiência decorra do fato de ela ser facultativa e os entrevistados não terem tido a experiência e nem ela lhes ter sido indicada por seus orientadores para nortear melhor a docência universitária.

Lembramos que a aproximação à experiência profissional se faz presente desde a graduação, com o envolvimento dos alunos em práticas de monitoria, como também na pós-graduação por meio do estágio de docência, experiências que alguns dos alunos que as vivenciam consideram como

ensaio da profissão, iniciadas e efetivadas no convívio com professores profissionais da área, nas oportunidades de estudos sistemáticos sobre a profissão, nas relações entre os aspectos teóricos e práticos efetivados nas aulas (...) e, de forma direta, nas situações de estágios nas disciplinas. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p. 89).

Nesse debate, o estudo de Campos (2010) revela que há uma sensação de falta de domínio dos conhecimentos pedagógicos necessários para a prática docente dos pós-graduandos em nível de mestrado e doutorado no Brasil inteiro, devido à ausência de disciplinas pedagógicas destinadas à formação de professores.

Mesmo os estudantes que realizam estágio de docência por terem bolsas da Capes consideram insuficiente a experiência e os conhecimentos práticos voltados à formação docente vivenciados na pós-graduação. Na sua pesquisa, Campos identificou que poucos são os programas de pós-graduação que disponibilizam a disciplina docência e estágio no ensino superior como obrigatórias para todos os estudantes do programa.

Além disso, em outro estudo, Campos (2012) revelou também a predominância da formação de pesquisadores. Essa constatação ficou clara ao observar a grade curricular das disciplinas oferecidas nesses cursos de pós-graduação, ficando ao cargo das disciplinas de metodologia ou didática do ensino superior preparar os estudantes para a prática em sala de aula.

Com exceção do item 5.3.4, que discute a pouca oferta de disciplinas na área de docência, nas outras subcategorias registramos justamente a necessidade e pertinência dessa formação continuada para a sua prática. Os conhecimentos específicos advindos das disciplinas e discussões auxilia na aquisição de conhecimentos e habilidades que visam melhorar consideravelmente o exercício do profissional de educação.

Vale destacar, ainda, a didática como um elemento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Para Libâneo (2012), essa disciplina enfoca os “(...) saberes referentes à aprendizagem e ao ensino em conexão direta com as peculiaridades da aprendizagem e do ensino das disciplinas escolares” (p.60).

Um dos questionamentos feitos pelos participantes de nossa pesquisa referiu-se à oferta de mais disciplinas relativas à docência e à didática voltadas para o ensino superior. Pimenta e Anastasiou (2014) mencionam a inclusão da disciplina referente à metodologia do ensino superior como um avanço e, apesar de nem sempre ela ser ministrada por “[...] profissionais que dominam os saberes necessários à docência, essa iniciativa tem sido, para muitos docentes universitários, a única oportunidade de reflexão sistemática sobre a sala de aula [...]” (p.108).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar de que maneira a formação *stricto sensu* tem contribuído para a construção da identidade profissional docente dos pós-graduandos em Educação. Avaliamos essa temática como relevante por possibilitar uma percepção sobre o processo de formação vivenciados pelos pós-graduandos em Educação e sobre a repercussão dele na constituição da identidade profissional docente dos estudantes.

A relevância desta pesquisa também se deve à contribuição dos estudantes para o desenvolvimento e avaliação do programa, pois eles ganharam voz por meio das respostas dadas nas entrevistas realizadas. Por mais questionáveis que possam ser alguns dados advindos das entrevistas, eles podem servir de referência para uma análise do Programa, do resultado que vem alcançando com os estudantes e de possibilidades de repensar certos aspectos, buscando melhorar ainda mais a qualidade do curso e atender às necessidades dos pós-graduandos.

Consideramos ter alcançado os nossos objetivos, pois pudemos identificar inúmeras motivações que levam os estudantes a ingressar na pós-graduação, como também nos foi possível identificar a importância atribuída por eles à formação *stricto sensu* no processo de construção da identidade profissional docente e apreender as expectativas que possuem em relação ao curso de pós-graduação.

Os resultados apontam que as motivações que levam os estudantes a quererem ingressar no programa de pós-graduação *stricto sensu* estão relacionadas a questões profissionais como forma de valorização social e profissional do sujeito, ampliação das opções no mercado de trabalho e melhores condições financeiras. Além disso, outras motivações dizem respeito ao desejo de complementar a formação para minimizar ou solucionar lacunas encontradas na graduação e ao interesse e satisfação em fazer parte do meio acadêmico, tendo acesso a linhas de pesquisa com as quais se identificam. Também percebemos que as influências diversas advindas de familiares que trabalham no meio, professores pelos quais nutrem admiração têm motivado os estudantes a procurarem a pós-graduação. Essas motivações permitem conhecer melhor os estudantes e apreender algumas pistas sobre o que eles esperam do curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Assim, quanto a essas expectativas, verificamos que foram feitas várias críticas ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* devido ao fato de, em alguns momentos, não

corresponder àquilo que imaginavam encontrar nele. A primeira falha apontada referiu-se à falta de um vínculo constante com o orientador. Em seguida, os participantes desta pesquisa mencionaram a semelhança do curso de pós-graduação com o de graduação devido a práticas e aulas pouco inovadoras. Também indicaram como imperfeição do curso o pouco diálogo entre as disciplinas quanto ao objeto de estudo. Por outro lado, foi destacada como positiva a oportunidade de aprofundar estudos do interesse dos alunos por meio da pesquisa, melhorias profissionais e titulação acadêmica.

No que concerne à importância atribuída à formação *stricto sensu* no processo de construção da identidade profissional docente, percebemos que o aprofundamento teórico foi bastante valorizado assim como as reflexões sobre a atividade docente que possibilitaram a ampliação dos conhecimentos e novos entendimentos sobre a prática educacional. Os participantes da pesquisa também fizeram referência ao convívio com outros estudantes e professores da pós-graduação por entenderem que, a partir da influência do outro, era possível ter um olhar diferente sobre si próprio. Os entrevistados ainda destacaram a valorização profissional advinda desse curso para o estudante na medida em que, sendo um mestrando ou doutorando, ele passa a se ver como um privilegiado socialmente. Além de todos esses aspectos positivos, os estudantes que fizeram parte deste estudo realçaram a importância da autonomia e do preparo intelectual para a realização das atividades docentes, apesar de apontarem como fragilidades do curso de pós-graduação *stricto sensu* algumas lacunas, como as poucas disciplinas disponíveis voltadas ao ensino superior.

A partir de todos esses dados oriundos das entrevistas, pudemos inferir que a identidade docente está diretamente relacionada à formação continuada – no caso desta pesquisa, à pós-graduação *stricto sensu*. Isso porque o professor aperfeiçoa, nesse período, uma prática também necessária à sua vivência, a da pesquisa científica, e, com o seu amadurecimento, adquire uma autonomia em relação ao caminho da docência universitária.

Diante disso, podemos concluir que a identidade e a formação do professor assemelham-se quando observadas a partir do caráter de constante mudança, aperfeiçoamento de ambas, isto é, por nunca estarem efetivamente completas ou concluídas. Essa mudança permanente acompanha a própria história de vida do indivíduo e prepara-o constantemente para os desafios da profissão. Ambas são, por natureza, “inacabadas”, mutáveis, uma vez que, sendo processuais, são inconclusas. Dessa forma, a contribuição da formação *stricto sensu*

para a constituição da identidade profissional docente está na relação dialética entre ambas, a qual promove a resignificação do estudante no modo como ele se vê e exerce a sua profissão.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M.C.C. Identidade como categoria de análise. In: Maria da Conceição Carrilho de Aguiar. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. Tese Doutorado, Universidade do Porto, Portugal, 2004. Cap.2. p.51-91.
- _____. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **29ª ANPEd**, 2006.
- _____. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. **37ª ANPEd**, 2015.
- ANDRÉ, M. E.D.A. A Jovem Pesquisa Educacional Brasileira. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 06, p. 11-24, 2006.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes. 2000.
- D'ÁVILA, C. M. A.; SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, I. P. A.; d'ÁVILA, C. M. (Orgs.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. 2.ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOURDIEU, P. **Os usos da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRASIL. **Parecer nº 977/65. Aprovado em 3 de dezembro de 1965**. Brasília: MEC/CEF, 1965. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 5 dez. 2015.
- _____. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1975. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 5 dez. 2015.
- _____. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. (vol. 1). 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/6FIyA3>>. Acesso em 05 dez. 2015.
- CAMPOS, V. T. B. Docência no Ensino Superior Brasileiro: Representações de Pós-Graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior. **33ª ANPEd**, 2010.
- _____. Formar ou Preparar para a Docência no Ensino Superior? Eis a questão. **35ª ANPEd**, 2012.
- CASTRO, C.M; SOARES, G.A. **As avaliações da CAPES**, p.190-224, 1986.
- CIAMPA, A. C. A história do Severino e a história da Severina. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- CUNHA, K.S. **A Formação Stricto Sensu: sentidos construídos pelos docentes do ensino superior privado faces às exigências legais**. Recife: UFPE, 2005. Dissertação de Mestrado.

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005. (Tradução de Andréa Stahel M. da Silva).

_____; **A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação.** Porto: Edições Afrontamento, 2006.

_____. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, LDA, 1997.

ERIKSON, E. **Identidade, Juventude e Crise.** Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1976.

FELIX, C. F. F. **Identidade profissional docente: tecendo histórias.** Campinas: Unicamp, 2015. Dissertação de Mestrado.

FERRAZ, B.T. **Reconfiguração da Profissionalidade Docente na Docência Universitária no Contexto da Avaliação da Pós-Graduação.** Recife: UFPE, 2012. Tese de Doutorado.

FRASER, Márcia. T.D.; GONDIM Sônia M.G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v.14, n.28, p. 139-152, 2004

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação - Século XXI, v. 2).

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias da vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2013. p. 63-78.

GORDON, C. "Self Conceptions: Configurations or content". In: C. GORDON & K.J. GERGEN (Ed.) **The Self in social interaction**, vol.1: Classic and contemporary perspectives, p. 115-136. New York, Wiley, 1968.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. In: **Perspectiva**, Florianópolis. v.24. n.1. p.133-160, 2006.

JACQUES, M. G. Identidade e trabalho. In: CATTANI, A. D. **Trabalho e Tecnologia:Dicionário Crítico.** Petrópolis; Porto Alegre: Vozes; Ed. Universitária. 1997.

LEITÃO de MELO, M. T (1999). "Programas oficiais para formação de professores". **Revista Educação e Sociedade**, n.68. Campinas: Cedes.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A.; d'ÁVILA, C. M. (Orgs.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas.** 2.ed. São Paulo: Papirus, 2012.

LIMA, M. C. S. **Elementos Presentes em Processos de Construção da Identidade Profissional Docente de Estudantes do Sexo Masculino do Curso De Pedagogia da UFPE.** Recife: UFPE, 2013. Dissertação de Mestrado.

LIPIANSKY, E. M; TABOADA-LEONETTI; VASQUEZ A. “Introduction à laproblématique de L’identité”. In: CAMILL ERIC & outros, **Stratégias Identitárias**, Paris, PUF, p.7-26. 1990.

LOBO, R. L.; FILHO, S. **A pós-graduação stricto sensu**. 2000. Disponível em:<http://www.institutolobo.org.brimagenspdfartigosart_015.pdf>

LOPES, A. **Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação: A Construção de Identidades Profissionais Docentes**. 1ª edição. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001

MEAD. G.H; **Espiritu, persona e Sociedade. Desde el punto de vista del conductismo social**. Barcelona, Buenos Aires. Ediciones Paidós, 1982.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente. Movimentos sociais nas sociedades complexas**. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. Ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Análise de Conteúdo. In: **O desafio do conhecimento**. São Paulo: 2006 p. 303-318

_____.(org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MONTEIRO, I.; RAMOS, K. **Formação continuada para docentes universitários: contributo para a (re) construção da identidade profissional docente**. In: II Congresso Internacional do CIDInE: Novos contextos de formação, pesquisa mediação. Anais do Congresso. Aveiro, 2009.

NÓVOA, A. **Le temps des professeurs**, Lisboa, INIC, vol(s) I e II, 1987.

PACHECO, N.A. **Tempos de “Sozinhos” em Pasárgada: estratégias identitárias de estudantes dos PALOP em Portugal**. Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 1996. Tese de Doutorado.

PIMENTA, S. G, (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34

_____; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

PINTO, F.C. A reforma curricular do ensino básico - conservadorismo e modernidade, **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 4,7-48, 1995.

PPGE. **O programa**. Disponível em:

<https://www.ufpe.br/ppgedunova/index.php?option=com_content&view=article&id=300&Itemid=175>. Acesso em: 5 de janeiro de 2017.

ROCHA, A. M. C.; AGUIAR, M. C. C. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. **35^a Anped**, 2012.

SANTOS, C. M. Tradição e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SANTOS, Clara Cruz. **Profissões e Identidades Profissionais**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011

SANTOS, A. L. F; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.14. n.42. p.534-605, 2009.

SHIMIZU, A. M. et al. Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco. **31^a ANPEd**. 2008.

SILVA, E.M.A. **A formação do arte/educador**: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade. Recife: Editora da UFPE, 2010. Tese de doutorado.

SILVA, M.C.V. **Docência na Educação Superior nas Representações Sociais de Professores de Instituições Pública e Privada Interfaces com Sentimentos de Identidade Profissional e com Profissionalidade Docente**. Recife: Editora da UFPE, 2015, Tese de doutorado.

SILVA, A. M. (Ser professor(a): dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional in M. A. Flores e I. C. Viana (Org.), **Profissionalismo Docente em Transição**: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança. Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIEd, pp. 155-163. 2007

SOUSA, G. B. **Formação Continuada de Professores do Ensino Superior**: Composição Organizativa da Identidade Docente. Recife: Editora da UFPE, 2013. Dissertação de Mestrado.

VEIGA, I. P. A. Docência como Atividade Profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; DÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão Docente**: Novos Sentidos, Novas Perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008a. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VELLOSO, Andrea. A pós-graduação no Brasil: legados e desafios. In: **Almanaque Multidisciplinar de pesquisa**. Volume 1, 2014.

XIMENES, A. O. **A Identidade Profissional Docente no Ensino Superior**. Recife: Editora da UFPE, 2006. Dissertação de Mestrado.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada *Contributos da formação stricto sensu no processo de construção da identidade profissional docente: o que dizem os alunos do programa de pós-graduação em Educação da UFPE*. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o sr.(a) pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista, com gravação de áudio, para posterior transcrição.

Desde já agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Identificação do entrevistado

Nome: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Faixa etária: () 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 mais de 60 ()

E-mail: _____

Formação profissional/ acadêmica: _____

Em nível de graduação (especificar):

Em nível de pós-graduação (especificar)

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

Linha de pesquisa: _____

Possui alguma experiência na área docente? Se sim, especificar: _____

2 Questões

1. O que o(a) motivou a participar do processo seletivo para ingressar no programa de pós-graduação do PPGE/UFPE?
2. O que o(a) motiva a permanecer no programa?
3. Que expectativa você possuía antes de ingressar no curso de pós-graduação *stricto sensu* do PPGE/UFPE?
4. E agora, como estudante, as suas expectativas foram ou estão sendo alcançadas?
5. Houve alguma mudança nas suas expectativas após a entrada no programa? Se sim, comente.
6. O que você espera ao final do curso?
7. Como você se vê como estudante da pós-graduação do PPGE/UFPE?
8. De que maneira você acha que um curso como este pode contribuir para a sua formação?
9. Você acha que este curso contribui ou contribuiu no processo de construção da sua identidade profissional docente? Justifique sua resposta.

10. Como pensa que a estrutura curricular do curso contribui/contribuiu para seu processo de construção da identidade profissional docente e da sua formação didático-pedagógica para atuar no ensino superior?