

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO**



Professores(as) de Licenciaturas: a condição de sua profissionalidade docente

TESE DE DOUTORADO

Aline Quandt Klug

Pelotas, 2021.

ALINE QUANDT KLUG

Professores(as) de Licenciaturas: a condição de sua profissionalidade docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na linha Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dr^a Maria Isabel da Cunha

Pelotas, 2021.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

K63p Klug, Aline Quandt

Professores(as) de licenciaturas : a condição de sua
profissionalidade docente / Aline Quandt Klug ; Maria Isabel
da Cunha, orientadora. — Pelotas, 2021.

188 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de
Pelotas, 2021.

ALINE QUANDT KLUG

Professores(as) de Licenciaturas: a condição de sua profissionalidade docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores: ensino, processos e práticas educativas, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovado em 25/02/2021

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Maria Isabel da Cunha (UFPEL)
(Presidente/Orientadora)

Dra. Maria das Graças C. da S. M. Gonçalves Pinto (UFPEL)

Dra. Maria Janine Dalpiaz Reschke (FACAT)

Dra. Ligia Carlos (UFpel)

Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo (UNESP/Rio Claro).

*Dedico este estudo à professora Mabel,
por representar um exemplo de
dedicação e competência, como
educadora e pesquisadora.*

Agradecimentos

Agradeço ao meu companheiro Thiago pela vida compartilhada nesse tempo de intensas reflexões. Obrigada por estar sempre ao meu lado.

Agradeço a minha família pelo apoio. Obrigada ao meu irmão André, minha mãe Clenair e minha tia Clair por todo incentivo.

Agradeço muito a professora Mabel pela dedicação e competência exemplar nessa minha trajetória no doutorado. Obrigada pelo incentivo, pela compreensão nos momentos de dificuldade e, sobretudo, por acreditar na realização desta pesquisa.

Agradeço à professora Maria das Graças, à professora Maria Janine, à professora Ligia e à professora Maria Antonia por participarem da avaliação deste estudo com excelentes contribuições e observações. Obrigada pela atenção preciosa que dispensaram sobre o meu trabalho.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas que me oportunizou a realização e conclusão de todo o processo de pesquisa e defesa da tese.

Agradeço especialmente aos professores(as) dos Cursos de Licenciatura em Geografia, Ciências Sociais e Física que entrevistei, pela disponibilidade em colaborar com esta pesquisa.

Enfim, obrigada a todos e todas que me ajudaram, de alguma forma, a chegar ao final desta etapa.

Resumo

KLUG, Aline Quandt. **Professores(as) de Licenciaturas: a condição de sua profissionalidade docente**. 2021. 188 folhas. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O estudo se refere ao tema da condição de profissionalidade docente entre professores(as) formadores(as) nos Cursos de Licenciatura em Geografia, Ciências Sociais e Física, da Universidade Federal de Pelotas. Teve como objetivo investigar e compreender a constituição da condição de profissionalidade docente dos professores e professoras de Cursos de Licenciatura da UFPel, a partir de suas concepções de docência, seus saberes e práticas mobilizados no exercício da profissão, sua formação e seus interesses profissionais. A metodologia do estudo baseou-se numa perspectiva orientada para a análise qualitativa das trajetórias dos sujeitos de pesquisa. A abordagem, no entanto, se situa na dialética com a perspectiva sociológica dos processos macro-estruturais que condicionam a docência a partir de uma dimensão ampliada das relações de poder. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, análise de currículos lattes e de Projetos Pedagógicos dos cursos. Os resultados apontaram para distintos modos de singularização da profissão docente, evidenciando que a condição de profissionalidade dos professores(as) se constitui por uma multiplicidade de fatores que integram uma dimensão afetiva, histórica e criativa dos sujeitos. A tese afirma que a dimensão afetiva dos sujeitos é um importante mobilizador dos processos de formação docente que se realizam ao longo da história pessoal e profissional, operando significativas transformações, adaptações e redirecionamentos durante a atividade docente. Deste modo conclui-se que as condições de profissionalidade docente se constituem de maneira complexa envolvendo múltiplas relações entre atores sociais distintos, distribuídos em níveis também distintos de interação. A partir dos achados de pesquisa, ressalta-se ainda a proposição de uma profissionalidade docente construída na relação entre uma prática pedagógica científica, uma prática educativa contextualizada e uma prática docente criativa.

Palavras-chave: Cursos de Licenciatura; Docência na Universidade; Profissionalidade Docente; Formação de professores.

Abstract

KLUG, Aline Quandt. **Undergraduate teachers: the condition of their teaching professionalism**. 2021. 188 sheets. Thesis (doctorate) - Graduate Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

The study refers to the theme of the condition of teaching professionalism among teachers (trainers) in the Degree Programs in Geography, Social Sciences and Physics, at the Federal University of Pelotas. It aimed to investigate and understand the constitution of the teaching professional condition of teachers and professors of UFPel Licensure Courses, based on their teaching concepts, their knowledge and practices mobilized in the exercise of the profession, their training and their professional interests. The methodology of the study was based on a perspective oriented to the qualitative analysis of the trajectories of the research subjects. The approach, however, is situated in the dialectic with the sociological perspective of the macro-structural processes that condition teaching from an expanded dimension of power relations. Semi-structured interviews, analysis of lattes and Pedagogical Projects of the courses were carried out. The results pointed to different ways of singularizing the teaching profession, showing that the condition of teachers' professionalism is constituted by a multiplicity of factors that integrate an affective, historical and creative dimension of the subjects. The thesis states that the affective dimension of the subjects is an important mobilizer of teacher education processes that take place throughout personal and professional history, operating significant transformations, adaptations and redirections during the teaching activity. Thus, it is concluded that the conditions of teaching professionalism are constituted in a complex way involving multiple relationships between different social actors, distributed in different levels of interaction. From the research findings, the proposition of a teaching professionalism built on the relationship between a scientific pedagogical practice, a contextualized educational practice and a creative teaching practice is also highlighted.

Keywords: Degree courses; Teaching at the University; Teaching Professionalism; Teacher training.

Sumário

Sumário	9
Introdução - Origem do Estudo	10
1. A Docência no Ensino Superior: uma perspectiva macroestrutural	19
1.1. Universidade e sociedade	21
1.2. Os modelos de Universidade no Brasil	27
1.3. A educação universitária no contexto neoliberal	33
2. Os Professores e Professoras na Universidade	38
2.1. Saberes docentes	39
2.2. Saberes da formação universitária	47
2.2.1. A relação entre os saberes pedagógico-didáticos e os saberes disciplinares	48
2.3. Saberes da formação prática	52
3. A condição de profissionalidade docente	61
4. Panorama histórico das licenciaturas no Brasil	71
5. Percurso Metodológico da Pesquisa	80
5.1. Abordagem Qualitativa	80
5.2. Contexto da Pesquisa: processo de coleta de dados e sujeitos	83
5.3. Procedimento de Análise dos Dados: Análise de Conteúdo	90
5.4. Levantamentos preliminares: tema de pesquisa e sujeitos	92
6. Compreendendo os achados	98
6.1. O que revelam os Currículos Lattes dos docentes	98
6.2. Os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Análise	101
6.3. Ouvindo os professores e compreendendo as vivências formativas nos Cursos de Licenciatura estudados	115
6.3.1. A dimensão afetiva da profissão	121
6.3.2 A dimensão histórica da profissão	141
6.3.3 A dimensão criativa e transformativa da profissão	164
7. Conclusão	174
REFERÊNCIAS	180
Anexo 1 – Roteiro das entrevistas semiestruturadas para os professores e professoras dos cursos de licenciatura	186
Anexo 2 – Roteiro para Análise dos Currículos Lattes dos(as) professores(as) dos cursos licenciaturas	187
Anexo 3 – Tabela para análise das considerações oriundas dos Currículos Lattes dos professores e professoras dos cursos licenciaturas	188
Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	189

Introdução - Origem do Estudo

O texto que segue compreende uma pesquisa desenvolvida em nível de doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Antes de nos debruçarmos sobre o tema da pesquisa – a condição de profissionalidade dos(as) professores(as) formadores(as) dos Cursos de Licenciatura – cabe uma breve descrição do contexto em que a mesma foi desenvolvida.

Particularmente, penso ser este tempo um dos mais sombrios para a pesquisa no Brasil. A Universidade e os sujeitos que a movimentam, que a constroem no dia a dia de seu fazer acadêmico-pedagógico têm sido alvos de ataques constantes por parte dos representantes dos mais altos cargos deste país. A exemplo do agora, ex-ministro da Educação – Abraham Weintraub – que mencionou haver plantações de maconha nas Universidades, sendo a União posteriormente condenada a pagar indenização por dano moral coletivo em ação movida pela União Nacional dos Estudantes.¹

Essa foi uma das declarações polêmicas do ex-ministro da Educação, que não se pode dar ao luxo de exclusividade esdrúxula, uma vez que seu mandato foi marcado por acusações infames e por ataques a estudantes, Universidades e outras Instituições, como até mesmo o Supremo Tribunal Federal (STF)². Abraham Weintraub permaneceu por mais de um ano à frente do Ministério da Educação (MEC) do Governo Bolsonaro (2019 – 2022) e temos visto um dos maiores retrocessos no que se refere ao incentivo e fomento às organizações responsáveis pela pesquisa no país, com sucessivas reduções orçamentárias para o subsídio de insumos e bolsas de pesquisa.

1 Notícia no link: <https://g1.globo.com/globonews/jornal-globonews-edicao-das-18/video/uniao-e-condenada-a-pagar-r-50-mil-por-fala-de-weintraub-sobre-maconha-em-universidades-8742669.ghtml> acesso em 04/09/2020.

2 Notícia no link: <https://g1.globo.com/politica/video/veja-declaracoes-do-ex-ministro-da-educacao-abraham-weintraub-8636302.ghtml> acesso em 04/09/2020.

O sentimento de indignação³ que emerge após nos depararmos com tais declarações, talvez seja o motor que ainda nos move a continuar na luta por um país mais justo e por uma representação devidamente comprometida com questões urgentes da pasta que representa.

Esses exemplos têm como objetivo contextualizar o momento sócio-histórico em que desenvolvemos nossas reflexões, que, por tratarem dos sujeitos que constroem o campo educacional, não nos permite fechar os olhos e escrever em uma “bolha”, desconectados da realidade, sem ligação efetiva (e afetiva) com os acontecimentos que interferem diretamente na nossa vida profissional e na construção da profissionalidade docente.

A Universidade, desde os seus primórdios, no final da Idade Média, incluindo a Reforma (séculos XI e XV) têm sido o lócus da sistematização e, posteriormente, da produção do conhecimento sistematizado. De acordo com SUCUPIRA *apud* Luckesi; Barreto; Cosma: Baptista (2007, p. 30), a Universidade identificou-se logo “com sua sociedade e sua cultura, tornando-se efetivamente o órgão de elaboração do pensamento medieval”. Na atualidade a Universidade desempenha um papel de produção de conhecimento científico a partir do desenvolvimento de pesquisas e realiza uma interlocução com a sociedade através dos projetos de extensão. A importância que a Universidade tem, no Brasil de hoje, é algo que não pode ser negado, especialmente considerando as políticas de ampliação de acesso e permanência desenvolvidas nos últimos anos.

Da mesma forma, é no contexto da Universidade que se desenvolve a pesquisa na Pós-Graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado, pós-Doutorado). Nos últimos anos o público que passou a frequentar as Universidades tornou-se mais diverso, tanto em nível de graduação como em nível de pós-graduação. Contudo, mais enfaticamente do último ano até o

3 Esse sentimento de indignação e inquietação que nos move na luta por justiça e por ideais comprometidos com o desenvolvimento do ser humano, foi traduzido por Paulo Freire, no livro que tem como título “Pedagogia da Indignação”.

presente momento, a impressão que temos é de um movimento inverso, de um movimento de regressão das políticas desenvolvidas nesse contexto.

O que temos experimentado no país é um aceleração das políticas neoliberais que evidenciam cada vez mais uma ação deliberada e planejada do Estado na retirada de sua responsabilidade sobre as políticas sociais (educação, saúde, previdência, etc.). Santos (2011) afirma que a perda de prioridade da Universidade pública é decorrência dessa consequência geral do advento do neoliberalismo e a consolidação de sua hegemonia como modelo político-econômico.

No nosso Brasil de hoje, essa dimensão macroestrutural, configuradora das formas como a educação universitária vem sendo transformada dentro de uma lógica de mercado, tem um agravante peculiar associado aos movimentos negacionistas do conhecimento científico. Além da imposição de uma lógica de eficiência produtivista que na prática define o valor da educação enquanto pragmática utilitária de um modelo econômico (portanto, desprestigia as ciências humanas como bloco), vemos também a imposição de uma desconfiança e negação inclusive das ciências exatas através da ascensão de movimentos anti-vacina, terraplanistas, movimentos revisionistas da história, fundamentalismos religiosos de caráter ultraconservador, entre outros, que estão amplamente representados em diversas pastas do governo.

O próprio Presidente da República⁴ demonstra vínculo estreito com as concepções desses grupos quando ignora todos os pareceres científicos relacionados ao combate da Pandemia Covid-19 que infligiu inúmeras mortes pelo mundo inteiro nesse último ano. Vivemos tempos difíceis em que o discurso ideológico demonstra ter capturado não somente os meios através dos quais se constrói uma sociedade, mas também os valores fundamentais que a estruturam. Assim vemos os fundamentos da sociedade moderna sendo distorcidos pela negação do valor da razão científica.

Talvez, o exemplo que mais sintetiza concretamente esse cenário de abandono e descrédito da educação universitária, seja os cortes que vêm

4 Jair Messias Bolsonaro (2019/2022).

ocorrendo na concessão de bolsas de pesquisa, no âmbito da pós-graduação, de agências fomentadoras da pesquisa no Brasil, como é o caso da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)⁵, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e o CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa), sendo atualmente chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico⁶, vinculado ao Ministério da Ciência e tecnologia.

Diante desse panorama, a pesquisa no Brasil pode apresentar retrocessos significativos. A falta de financiamento para o desenvolvimento de pesquisas e para o pagamento de bolsas a estudantes que se dedicam integralmente ao fazer científico, coloca em risco a continuidade da ascensão da pesquisa no país, apontando para um prejuízo que atinge principalmente a área das Ciências Humanas. Além disso, muitos estudantes de Pós-Graduação têm nas bolsas que recebem, sua única fonte de renda, o que pode vir a aumentar as desigualdades, devido às dificuldades de permanência de estudantes nos Programas de Pós-Graduação no Brasil. Assim, a Universidade no Brasil volta a ser privilégio de poucos.

É nesse cenário nacional produtor de efeitos locais, que desenvolvemos essa investigação. Particularmente o interesse pelo campo da formação de professores remete a minha formação inicial no curso de Pedagogia da UFPel. Durante a graduação o contato com a pesquisa se deu mediante a participação nos grupos de pesquisa dos professores e professoras do curso.

Ingressei então no Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPel em 2014, na linha de pesquisa “Formação de Professores: Ensino, Processos e Práticas Educativas”. A pesquisa que desenvolvemos nos dois anos do curso de mestrado consistiu na investigação das concepções de formação pedagógica que têm os docentes dos Cursos de Licenciatura da UFPel. A dissertação desenvolvida, que tem como título “Formação de Professores e Perspectivas da Formação Pedagógica”, mostrou

5 Notícia disponível no link <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/02/capes-deixa-de-oferecer-5613-bolsas-a-partir-deste-mes-e-preve-economia-de-r-544-milhoes-em-4-anos.ghtml> acesso em 04/09/2020.

6 Notícia disponível no link: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cnpq-suspende-4500-bolsas-por-falta-de-orcamento-23880009> acesso em 04/09/2020.

que os professores(as) dos Cursos de Licenciatura da UFPel apresentam diferentes concepções quanto ao termo formação pedagógica. Alguns a entendem como formação metodológica vinculada diretamente às disciplinas de Didática que se oferecem nos cursos de licenciatura, outros(as) a compreendem em uma perspectiva mais ampla, de desenvolvimento humano a partir de processos educativos.

A perspectiva defendida ao longo do texto desenvolvido no Mestrado, aponta para se pensar a formação pedagógica a partir da perspectiva mais abrangente, considerando toda análise realizada pela Pedagogia enquanto campo de conhecimento, que tem na educação seu objeto de estudo. Entendo assim, a formação pedagógica, enquanto processo educativo orientado para determinada finalidade, ou seja, que apresenta uma intencionalidade vinculada ao desenvolvimento do ser humano.

Nesse sentido, a ideia defendida no texto sustentava-se nas contribuições de Libâneo (2010; 2012; 2015), Franco (2012), Cambi (1999), dentre outros autores. Advogamos no texto da dissertação em favor de uma formação (nos currículos dos cursos de licenciatura), que contemple a articulação de conhecimentos numa perspectiva de indissociabilidade. Dessa forma, como penso que deve acontecer na maioria das pesquisas, restaram mais questionamentos do que certezas.

Questionamentos que traçam uma linha de investigação que caracteriza minha trajetória como acadêmica e continua orientando os meus interesses de pesquisa. Deste modo, eles impulsionaram o desenvolvimento da proposta de pesquisa aqui apresentada, como reverberação de um movimento já posto a caminho, e que hoje dou continuidade.

Entre tantas outras questões e variações temáticas que me trouxeram até aqui, podemos citar algumas perguntar orientadoras: Como realizar a articulação de conhecimentos nos cursos de licenciatura, considerando a fragmentação dos currículos? É possível, ao estudante de licenciatura, recém-formado, realizar, em sua prática docente, esse movimento de articulação do conhecimento pedagógico com os conhecimentos específicos da área disciplinar? A formação nos cursos de licenciatura tem dado conta de formar

professores e professoras capazes de atuar em um contexto tão complexo quanto é a escola? Qual o papel que os professores e professoras dos cursos de licenciatura desempenham na construção da identidade docente de seus alunos e alunas? Os professores e professoras dos cursos de licenciatura reconhecem os possíveis impactos que sua atuação profissional têm na formação dos(as) estudantes, entendendo que a sua prática é um modelo de prática docente para os mesmos? Como os professores e professoras dos cursos de licenciatura se identificam profissionalmente? E ainda, como esses professores(as) formadores(as) de professores(as) constroem a condição de sua profissionalidade docente?

O interesse por estudar os professores e professoras dos cursos de licenciatura também está sustentado na importância que eles e elas têm na formação de seus alunos e alunas. Visto que a prática desses sujeitos se constitui enquanto modelo de prática docente. A condição de sua profissionalidade relaciona-se com sua identidade profissional, reverberando na sua prática e impactando a formação dos alunos(as).

Pessoalmente, a minha motivação para esta pesquisa foi se afinando cada vez mais com este aspecto do impacto dos professores(as) nos processos formativos dos licenciandos em razão de minha inserção como professora na escola. Eu atuei em escola privada e escola pública como professora dos anos iniciais e experimentei os desafios que a profissão impõe. A escola submetida a inúmeros desafios, aos problemas de gestão pública, aos apelos mercadológicos, à precarização, à falta de infraestrutura, à lógica competitiva, ao tecnicismo e otimização dos processos educativos, à burocratização enrijecida, aos contextos socioeconômicos de vulnerabilidade dos alunos(as), etc. Inserida neste contexto de carga excessiva de trabalho, de adoecimento docente, de péssima remuneração, de lutas e greves por condições de trabalho mais justas, fui incorporando às minhas reflexões estas novas vivências que muito me afetaram e condicionam hoje os meus interesses investigativos sobre a docência.

A experiência no contexto do trabalho para o qual os professores formadores das licenciaturas formam, me deu uma outra dimensão sobre o

importante papel que estes desempenham ao preparar os profissionais de ensino. Investigar as suas condições de profissionalidade evidenciam aspectos da qualidade dos processos formativos que medeiam e por isso, são tão importantes de um ponto de vista da história profissional dos licenciados. Assumo também um pouco desta perspectiva ao empreender esta pesquisa e juntamente com a caminhada acadêmica que desenvolvi no mestrado, procurei delinear os afetos que me mobilizam com teoria e experiência prática.

A questão central da pesquisa está formulada desta forma: ***como se constrói a condição de profissionalidade docente dos professores e professoras de Cursos de Licenciatura da UFPel, a partir de suas concepções de docência, seus saberes e práticas mobilizados no exercício da profissão, sua formação e seus interesses profissionais?***

Buscando responder a esse questionamento é que se desenvolve o texto a seguir. Ele está estruturado da seguinte forma:

No capítulo um trazemos uma perspectiva macroestrutural, situando o contexto da educação universitária numa relação dialética com os processos sociais mais amplos e, indicando também o contexto de tensionamentos onde se configura o nosso objeto de pesquisa (a condição de profissionalidade docente dos professores formadores nos cursos de licenciatura);

No capítulo dois, abordamos a questão da caracterização dos saberes docentes como um elemento importante na constituição da profissionalidade dos professores(as). Esta parte do texto considera os esforços teóricos para tratar da complexidade do saber profissional e sua relação de produção, adaptação e mobilização a partir da prática docente;

O capítulo três se refere a uma problematização mais específica sobre a noção de “profissionalidade docente”, onde tentamos reunir algumas reflexões em torno da importância do caráter histórico, processual e específico da ação docente;

No capítulo quatro apresentamos um breve panorama histórico-institucional dos cursos de licenciatura no Brasil indicando alguns aspectos sobre o desenvolvimento da profissão docente, as suas contradições destacadas pelas

pesquisas empíricas e o reconhecimento formal das implicações da sua formação prescritas em Lei através das Resoluções;

No capítulo cinco delimitamos o percurso metodológico da pesquisa trazendo alguns dados preliminares com levantamento realizado sobre a ocorrência da temática “profissionalidade docente” em banco de dados digital, e levantamento sobre o currículo lattes dos professores formadores em quatro cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Utilizamos como instrumentos de coleta de dados o acesso aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura selecionados e entrevistas semiestruturadas com os respectivos professores(as) de cada curso.

O capítulo seis traz a descrição e análise interpretativa dos dados. Fazemos primeiro algumas constatações sobre os currículos lattes dos professores formadores que foram delimitados a partir de três cursos de licenciatura – Geografia, Ciências Sociais e Física. Em seguida analisamos os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura escolhidos e realizamos algumas inferências relevantes para a elaboração mais adensada da análise das entrevistas com os professores formadores que sucede.

Por fim, no capítulo sete apresentamos algumas considerações finais, retomamos os objetivos da pesquisa para relacionar com os achados de pesquisa e concluímos esta etapa da investigação com alguns esforços de síntese.

Objetivos da Pesquisa

O estudo teve como objetivo ***compreender a condição de profissionalidade docente dos professores e professoras de três Cursos de Licenciatura da UFPel, a partir de suas concepções de docência, seus saberes e práticas mobilizados no exercício de sua profissão, sua formação e seus interesses profissionais.***

Para sustentar o objeto central do estudo elencamos a seguir os objetivos específicos que orientaram esse processo investigativo:

- Identificar os perfis dos(as) professores(as) de cursos de licenciatura da UFPEL;

- Entender como os(as) professores(as) formadores(as) dos cursos de licenciatura constroem sua atuação profissional;
- Conhecer a forma como os professores(as) anunciam os saberes que são mobilizados na sua prática profissional docente;
- Compreender quais os principais desafios que os(as) professores(as) formadores(as) dos cursos de licenciatura encontram na tarefa de formação de novos(as) professores(as);
- Problematicar a relação teoria/prática no fazer pedagógico dos(as) professores(as) formadores(as) nos Cursos de Licenciatura.
- Investigar como se realiza os processos de especificação (ou não) da atividade docente no conjunto com outras funções do professor universitário (como a de pesquisa, coordenação, etc).

Os objetivos orientaram as questões de pesquisa que integram os instrumentos de coleta de dados. A ideia foi ouvir os/as docentes de três Cursos de Licenciatura com oferta regular na Universidade há mais de dez anos. Foram convidados a participarem, respondendo aos instrumentos propostos e assinando o termo de anuência relativo ao uso dos dados. A intenção foi que, depois de concluída a pesquisa, se pudesse fazer uma divulgação dos seus resultados junto aos participantes, de acordo com os interesses dos Cursos envolvidos. Para sustentar teoricamente o estudo, a seguir, pontuaremos aspectos relacionados à educação superior, à docência, sua formação e sua condição de profissionalidade no contexto das licenciaturas. Também abordaremos as Licenciaturas que, no Brasil, são o lugar da formação de professores para a educação básica do país.

1. A Docência no Ensino Superior: uma perspectiva macroestrutural

Falar sobre a docência universitária no Brasil e do que a constitui profissionalmente é remeter-se invariavelmente ao ambiente institucional relativo à sua prática, ou seja, à Universidade. Uma inferência simples, mas que, dotada do desenvolvimento necessário, traz evidências acerca dos processos complexos envolvidos e das condições sobre as quais se configura tal profissão. Os processos podem ser percebidos em níveis diferentes de complexidade de acordo com as abordagens heurísticas possíveis. Assim, metodologicamente podem ser analisados num nível macroestrutural, como resultado das relações que envolvem diversos atores sociais como condicionantes externos numa perspectiva sociológica. Podem também ser descritos num nível mais microsocial (de viés antropológico e etnográfico, por exemplo), verificando o poder de agência (e resistência) através das relações de intersubjetividade colocadas em movimento, nos lugares da ação prática dos(as) professores(as) e de outros profissionais da educação.

A complexidade desses processos, portanto, envolve o reconhecimento do jogo externo de demandas que caracterizam as relações de poder com o Estado, o sistema econômico, o mercado de trabalho, a sociedade civil e demais instituições, na sua relação com a Universidade. Igualmente considerarão a realidade dos saberes mobilizados e produzidos pelos próprios docentes, como resultado de suas experiências práticas, além do enfrentamento, assimilação ou adaptação de práticas realizadas em relação às políticas públicas. Esses processos irão configurar a profissionalidade docente na Universidade e também evidenciar a influência das tendências hierárquicas do conhecimento historicamente desenvolvidos na modernidade, entre saberes fundamentais disciplinares e saberes técnicos e práticos (teoria e prática). A análise desses processos inclui, também, uma reflexão sobre os modelos historicamente presentes na Universidade que serviram de base para a formação das instituições acadêmicas brasileiras, bem como suas relações com o desenvolvimento da sociedade moderna capitalista. Incluem, também, as implicações definidas para o reconhecimento e a formação da profissionalidade

docente, de acordo com os valores desta mesma sociedade. A partir dessa inferência inicial propomos um caminho para compreender o tema da caracterização da docência universitária formadora dos profissionais de ensino.

Destacar a complexidade das relações que colocam em curso os processos determinantes para a formação da prática docente e dos profissionais do ensino, entre outras coisas, é compreender a Universidade dentro do conjunto de instituições que compõem uma sociedade ideologicamente orientada para a formação de modos específicos de vida. Essa questão coloca a Universidade necessariamente no meio dos conflitos sociais, para assumi-los ou negá-los, num contexto político. Embora alguns modelos históricos postulassem a autonomia para a produção do saber científico diante de outras instituições (como a Universidade de Humboldt), na prática, essa condição se demonstrou relativa e, sempre à mercê das relações de poder configuradoras da dinâmica social. Compreender a Universidade é entendê-la inserida num contexto de pressões externas constituidoras da realidade macroestrutural, que demanda ajustes específicos e influenciam a caracterização da docência. Isso significa reconhecer o contexto político-ideológico produtor dos regimes de realidade que, via de regra, encontram nos dispositivos jurídicos das Reformas Educacionais (Normas, Diretrizes, Planos, etc) eficientes mecanismos formais legitimadores para moldar a prática docente e o conteúdo dos saberes que a especificam.

Para compreender os processos constituidores da prática docente, num sentido de reconhecimento dos aspectos que compõem a sua profissionalidade, os quais referimos anteriormente, escolhemos começar com os processos macroestruturais numa perspectiva ampliada da relação entre Educação e Sociedade.

Isso nos coloca inevitavelmente no campo da Sociologia da Educação, o que justifica uma breve incursão histórica nesse campo. É preciso esclarecer alguns pontos teóricos e analíticos que irão configurar esta relação e organizar a função dos saberes docentes mediadores da formação em alguns períodos delimitados na modernidade. Logo, em seguida, analisaremos mais especificamente o contexto social, político e econômico brasileiro, fazendo uma descrição de alguns modelos de Universidade que ajudaram a compor o cenário

do ensino superior no país, e a correspondência entre um desses modelos e a emergência do modelo político-econômico neoliberal (como novo desafio histórico da sociologia da educação) e sua influência na formação do trabalho e da prática docente. Com isso pretendemos obter um panorama dos processos amplos que moldam a Universidade brasileira e consequentemente a prática dos(as) professores(as) formadores(as) de profissionais do ensino. No decorrer da escrita tentaremos mostrar também os limites de tal abordagem e, a partir disso, explorar o potencial metodológico de uma perspectiva que coloca em evidência o/a docente como sujeito da experiência que o/a define enquanto profissional. Observar a importância dessas abordagens significa entendê-las dentro de uma dinâmica dialética.

1.1. Universidade e sociedade

Compreendemos que a sociologia da educação foi se tornando um campo de estudos relativos à relação entre escola e sociedade, através da construção de objetos de pesquisas, num progressivo desenvolvimento das ideias em torno das implicações da educação sobre a conjuntura socioeconômica e cultural. Por essa razão trazemos aqui algumas reflexões acerca deste campo, apontando para a possibilidade de se pensar a constituição das práticas docentes dos(as) professores(as) universitários(as) formadores(as) dos profissionais do ensino que atuarão nas escolas, através de uma análise mais ampliada dos processos sociais.

Para tanto, traçamos um singelo balanço geral das perspectivas teóricas da Sociologia da Educação, observando a periodização feita por Danduran e Ollivier (1991) como ferramenta histórica. Ajudam o entendimento das tendências teóricas que se sobrepõem e tensionam a Educação enquanto objeto de pesquisa em relação à sociedade. Num segundo momento pretendemos gerar uma reflexão em torno das finalidades da Educação acerca de sua variabilidade como objeto do discurso e prática dentro de cada perspectiva analítica, indicando as suas contribuições para a formação e prática docente dos(as) professores(as).

O recorte analítico realizado pelos autores (DANDURAN e OLLIVIER, 1991) limita-se ao contexto norte-americano e europeu (Grã-Bretanha e França), e esboça a tentativa de uma periodização em três momentos históricos que, a julgar pelo caráter eminentemente didático do ato de periodizar, pareceu-nos muito útil para compreender o fenômeno do surgimento e institucionalização da Sociologia da Educação enquanto campo de pesquisa. Este, posteriormente se fez refletir sobre as implicações de ideias e perspectivas analíticas na constituição das práticas docentes e, conseqüentemente, na formação de professores. De acordo com os autores, da “profusão de ideias” em torno da sociologia da educação é possível distinguir tradições e escolas de pensamento tensionadas entre perspectivas economicistas e culturalistas que, por sua vez, sobrepõem-se aos grandes paradigmas conhecidos como funcionalismo, estruturalismo e marxismo.

A essas tensões, que no plano teórico envolvem também a dissolução dos grandes paradigmas, atualmente soma-se no nível das políticas públicas o surgimento de uma economia da educação liberal pautada por uma ênfase no indivíduo “através da promoção da livre escolha e reprivatização” (DANDURAN e OLLIVIER, 1991, p. 121). No Brasil, o contexto se mostra eminentemente neoliberal implicando numa “reorganização gerencialista da escola e trabalho docente” (HYPOLITO, 2011). De imediato já se supõe, como os autores mesmo mencionam, que “a educação é lugar de exercício e embate de poder” (DANDURAN e OLLIVIER, 1991, p.21). Cabe-nos perguntar, portanto, quais os efeitos deste enfrentamento que conjuga o plano teórico e prático da educação na sociedade, e com que intensidade se reflete na prática docente dos(as) professores(as) e na construção de sua profissionalidade,

De 1945 a 1965 o período foi marcado pelo projeto sócio-político de desenvolvimento econômico dos países de capitalismo avançado, impulsionados pelas esperanças advindas das promissoras descobertas científicas e técnicas. A educação e a escola no pós-guerra construíram-se imersas em ideais de justiça social, como a democratização do ensino, e em motivos econômicos, como a necessidade de mão de obra mais qualificada. O campo da sociologia da educação começa a se firmar no final dos anos 50 e início dos anos 60, surgindo, desta maneira, calcada no funcionalismo, cujos

alicerces foram fabricados por Durkheim no início do século XX, e cuja perspectiva analítica assume contornos bastante específicos no contexto do pós-guerra. A visão funcionalista definiria muito claramente a finalidade da educação como ferramenta de socialização do indivíduo, visando a integração social e, em tal contexto sócio-político justificaria mais tarde as variações de sua abordagem: o funcionalismo tecnocrático (resposta às demandas de formação técnica e científica) e a perspectiva crítica da economia (função econômica da educação – “alavanca econômica”), que respectivamente postulariam concepções funcionais e reformistas da educação.

De todo modo, este período é marcado por uma visão positiva da educação como meio para se atingir o desenvolvimento socioeconômico na esteira do projeto de modernidade. Apesar das críticas no que se refere a necessidade de reformas nos sistemas de ensino, persiste um certo otimismo no crescimento dos aparelhos escolares nas sociedades de capitalismo avançado.

Entre 1965 e 1975, com repercussões mais tardias no Brasil, o olhar sobre a educação e a escola, a partir da segunda metade da década de 60, se desloca da concepção de alavanca da transformação social para mecanismo de manutenção da sociedade desigual. Há uma reintegração parcial do marxismo à sociologia acadêmica. Este momento é marcado também por uma efervescência dos movimentos estudantis, sendo caracterizado por uma sociologia crítica que põe à vista os primeiros indícios de frustração do projeto modernizante. A crise econômica “ligada ao grande movimento de concentração ao redor das empresas transnacionais, à superprodução, a um certo esgotamento dos recursos naturais e à difícil integração dos países da periferia no sistema mundial” (DANDURAN e OLLIVIER, 1991, p. 125), juntamente com a crise social e cultural dos movimentos estudantis de 1965 (EUA) e 1968 (França), formaram o ambiente histórico para a emergência de uma crítica marxista do funcionalismo. De acordo com isso postulou-se uma inversão no papel da educação: de instância de emancipação e progresso, para instância do controle simbólico e da reprodução social das desigualdades. De acordo com Silva (2015) esta linha na França, vão apontar os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1970), para quem a educação cumpre um papel de violência simbólica onde a divisão social é efetuada a partir de um processo de reprodução cultural; e o de Althusser

(1971), onde o aparelho escolar é responsável pela inculcação da ideologia dominante, resultando numa divisão entre classes econômicas. No contexto norte-americano os estudos de Bowles e Gintis (1976) é que vão ajudar a formar uma perspectiva marxista da sociologia da educação, desenvolvendo a tese de que é a escola que serve à manutenção da divisão social do trabalho e à divisão de classes, através da teoria da correspondência, que articula uma relação de correspondência entre o desenvolvimento da escola e a economia capitalista.

Depois de efetuar uma ruptura teórica no campo próprio da sociologia da educação com as chamadas teorias da reprodução, este período também reservou para o campo, uma variação de perspectiva identificada por Nova Sociologia da Educação (Young, 1971) (SILVA, 2015). O contexto agora é inglês e estabelece as bases para a formação de uma sociologia do currículo. Nessa perspectiva desloca-se o objeto de análise para os processos de organização e transmissão dos conhecimentos na e pela escola. Toma-se o conhecimento como “uma construção social hierarquizada que intervém nas relações de poder ao contribuir, por sua parte, para a manutenção dos grupos dominantes” (DANDURAN e OLLIVIER, 1991, p. 130).

Nos anos de 1975 a 1986 a crise econômica que marca esse período afeta profundamente o cenário político, social e cultural. Assiste-se a uma crise no papel do Estado em relação a educação, surgindo dúvidas sobre “até onde se deve estender a democratização do ensino e até onde vai a responsabilidade dos Estados neste domínio”. (DANDURAN e OLLIVIER, 1991, p. 133). O “igualitarismo e os princípios de redistribuição são colocados em questão, fazendo emergir o discurso neo-conservador: a sociedade submetida ao comando dos mais fortes”. (p. 133). Tal crise coloca em questão a igualdade de oportunidades no campo da educação. (p. 135).

No plano teórico é o momento em que se começa a construir um conjunto de críticas em torno das teorias até então elaboradas. Elas priorizariam uma perspectiva macroestrutural que apontaria para uma visão mecanicista das relações entre escola e sociedade, como mera qualificação de mão-de-obra para as necessidades da sociedade capitalista (funcionalismo) ou como simples instrumento de reprodução das desigualdades sociais (marxismo). A partir daí

aparece um deslocamento metodológico que opera uma mudança de foco, para abordagens mais localizadas, num domínio microsocial. Afasta-se de uma análise estrutural para interessar-se mais pelo sujeito.

Esta tendência metodológica vai acompanhar também os movimentos da Nova Sociologia da Educação, interessada nos processos microsociais de transmissão do conhecimento. Silva (2015) mostra que este aspecto vai reforçar a análise marxista da educação que será explorada dentro de uma sociologia do currículo em Apple (1979) e Giroux (1983). A crítica neomarxista de Apple, de acordo com Silva (2015, p. 45 ss), procura evitar a relação de determinação direta e simples entre educação e reprodução, dando à mediação humana, através dos processos de produção do currículo, um papel essencial na compreensão das relações de dominação social e cultural.

Através das diversas tendências de análise que se referem ao papel da educação na configuração da realidade social, para cada uma delas é possível traçar algumas tendências analíticas também acerca da especificidade de um agente invariante e central no processo educativo: o professor(a). O(a) professor(a) articula uma mediação indispensável nos processos das práticas docentes. Uma vez que as práticas são definidas, em parte, através do entendimento que se tem da finalidade social da educação, esta também irá apontar para a formação identitária do(a) professor(a) envolvido num processo de subjetivação específico. Uma vez que se delinea com alguma clareza o objeto da educação e a sua prática institucionalizada na escola e na universidade, define-se também o perfil do(a) professor(a) e suas características mais elementares a respeito de sua relação com a sociedade.

A perspectiva funcionalista estabeleceu uma matriz analítica da qual pode-se compreender a educação como ferramenta disponível para a produção de indivíduos socializados que respondessem às variadas necessidades da complexa sociedade moderna – a educação como socialização metódica das novas gerações para a constituição do ser social ajustado com um sistema educacional simultaneamente uno e múltiplo (com princípios unificadores das diferenciações) (FAUCONNET, 1955). Fez emergir também a figura do(a) professor(a) enquanto produtor(a) de peças para a engrenagem social manter o

seu funcionamento harmônico. A perspectiva crítica que emergiu no ambiente intelectual funcionalista serviu apenas para projetos de reforma do ensino que melhorassem a qualidade da educação no que se refere ao seu estatuto ontológico básico, definidor de sua natureza socializante. Manteve-se, de todo modo, a crença na escola e na figura do(a) professor(a) como agente do progresso.

A perspectiva marxista, por sua vez, em seu caráter crítico, mostrou o quanto a educação, a escola e o(a) professor(a) eram peças dentro de uma estrutura social desigual e injusta, e o quanto faziam parte de um sistema educacional mantenedor desta realidade. No entanto, o entendimento desta análise possibilitou o desenvolvimento de programas de formação de professores(as) críticos(as), engajados(as) na busca por justiça social e econômica (ZEICHNER e FLESSNER, 2011) que, posteriormente, segundo a tendência culturalista preconizada por Bourdieu, veio a se desdobrar numa série de questões voltadas para “desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia” (SILVA, 2015, p. 99). O(a) professor(a) crítico(a) da estrutura social e do currículo parece aí desempenhar o papel de agente libertador contra a alienação social e a marginalização cultural.

Segundo uma perspectiva foucaultiana, Garcia (2002) procura descrever justamente essas tecnologias produtoras de uma subjetividade crítica e progressista, evidenciando os contornos tênues entre a formação do(a) professor(a) e sua característica humanista próxima à figura pastoral, de acordo com uma moral cristã. O contexto dessa crítica faz referência a pedagogia de Paulo Freire no Brasil e sua articulação crítica frente a uma educação bancária, comprometendo-se com uma educação libertadora indissociável de suas raízes culturais cristãs, e da mediatização dos modelos simbólicos nas quais ela se realiza.

Em ambas as perspectivas o(a) professor(a) parece não escapar do traço vocacional messiânico que tanto inculca o imaginário social e interfere na constituição de sua profissionalidade, ora como agente do progresso, ora como conscientizador(a) das mazelas da sociedade. Nesses termos os(as) professores(as) assumem a missão fundamental de contribuir para a evolução

social ou para iluminar as consciências alienadas acerca da ideologia do progresso. Tanto numa como na outra, a formação do(a) docente incorre na produção e organização dos conhecimentos relativos à sua prática sobre um pano de fundo que o(a) define como portador(a) de uma missão humanista (iluminista), que estabelece os valores da sociedade moderna, mediados por perspectivas analíticas que oscilam entre programas ideológicos distintos – na conservação ou na transformação da macroestrutura social.

Vemos, portanto, o quanto o plano teórico das análises do social repercute na articulação das práticas educativas, formando subjetividades orientadas por perspectivas específicas. Com a “explosão” dos paradigmas, diluiu-se, em boa medida, também a capacidade de condensação do sentido no que tange a formação subjetiva dos agentes da escola e da universidade (tanto o(a) professor(a) como o(a) aluno(a)). Aliada a essa crise, no nível das políticas públicas, vemos emergir com vigor as ideias liberais, desenvolvendo, no plano prático, tecnologias de gerenciamento da educação que reivindicam para si a legitimidade do currículo e o sentido formador de subjetividades.

Como se dá a formação de professores no enfrentamento dessas tensões? Como equalizar o senso crítico da sociologia da educação como ferramenta para a formação de um(a) professor(a) engajado(a) nas lutas por justiça social junto a um contexto de dispositivos educacionais neoliberais que também visam construir uma prática docente? E como reforçar esse aspecto de forma a promover a profissionalidade docente como campo de saberes e práticas específicas sem endossar o sentido religioso de vocação inata (missão dada por Deus para humanizar a sociedade)? São questões que nos acompanharão, sem necessariamente serem pontualmente respondidas. Entretanto, nos ajudarão a vislumbrar o horizonte de nossa caminhada.

1.2. Os modelos de Universidade no Brasil

Segundo Paula (2009) a Universidade brasileira sofreu influências na sua concepção e estrutura de ensino superior de três modelos distintos: o francês, o alemão e o norte-americano.

A história do ensino superior na França percorre uma via singular em relação aos outros países europeus no que se refere a sua organização institucional. Em 1793 Napoleão aboliu as Universidades na França por serem associadas ao antigo regime e pela sua ênfase na cultura clássica que impedia a entrada do enciclopedismo e das ciências experimentais. Os revolucionários as tinham como um “aparelho ideológico de Estado”. Paula (2009) menciona que este aspecto influenciou nas primeiras ideias para se adotar um ensino superior no Brasil durante o período imperial, sendo a opção dos governantes não criar uma Universidade, havendo porém, a fundação de faculdades isoladas. O modelo francês napoleônico de ensino superior se caracterizava por escolas isoladas de cunho profissionalizante, dissociação entre ensino e pesquisa e grande centralização estatal. Apenas em 1896 algumas escolas na França são reagrupadas com o nome de Universidade, ficando de fora as “grandes escolas” voltadas para a pesquisa científica e a formação das elites intelectuais. Se estabelece neste ponto uma hierarquia institucional através da dissociação entre ensino e pesquisa. As Universidades ficam responsáveis pelo ensino mais massificado com a pesquisa científica concentrada fora delas.

De maneira diferente o modelo alemão irá contribuir para uma noção mais integrada de universidade, com uma formação de caráter integral e humanista juntamente com a formação profissional, através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação, além de se colocar de forma mais independente frente aos poderes políticos. A universidade de Berlim criada em 1810 representa um marco fundamental para a concepção moderna de universidade. Ela é precedida pela reflexão teórica de grandes pensadores alemães, sendo fundada por Humboldt com destaque para a importância da pesquisa científica como elemento central da Universidade. Neste modelo a integração e universalização dos campos de saber é realizada pela centralização das Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão articulador da diversidade dos campos. E para exercer plenamente o seu papel como comunidade científica postula a total autonomia perante outras instituições como o Estado e a Igreja (embora seja economicamente dependente do financiamento estatal).

Segundo a tese da autora (PAULA, 2002b) há marcas distintas desses dois modelos que caracterizam duas importantes universidades brasileiras, a

USP e a UFRJ, sendo a primeira fortemente influenciada pelo modelo alemão e a segunda pelo modelo francês.

A influência norte-americana no ensino superior brasileiro se fará sentir mais acentuadamente a partir do golpe de 1964, e mais especificamente com a Reforma Universitária de 1968 que, entre outras diretrizes, incorporou as seguintes concepções: vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; estímulo das parcerias entre Universidade e setor produtivo; fim da cátedra e incorporação do sistema departamental; expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas Universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, provocando a massificação desse nível de ensino; ideia moderna de expansão universitária; ênfases nas dimensões técnicas e administrativas do processo de reformulação da educação superior no sentido da despolitização da mesma (PAULA, 2002a). A noção de racionalização é o princípio básico desta reforma e opera seu sentido através das categorias próprias da linguagem tecnicista e empresarial, tornando a formação universitária uma mercadoria envolvida num processo mediado pela expectativa de eficiência e produtividade.

No modelo norte-americano o ensino universitário prioriza a formação profissional para a ação prática e utilitária na sociedade, produzindo especialistas e conhecimento tecnológico aplicado, em resposta às demandas do Estado e do mercado de trabalho. Os elementos formalmente constituintes da universidade (ensino e pesquisa) são associados diretamente aos aspectos funcionais de serviço, de acordo com os interesses imediatos do setor produtivo e das necessidades da sociedade de consumo.

Paula (2002a) analisa que as consequências da racionalidade instrumental nas Universidades brasileiras voltada para o mercado, sobretudo nas Universidades públicas, a partir da década de 1980 toma uma outra dimensão com a emergência do neoliberalismo no contexto político, social e econômico do país. As políticas públicas para a educação universitária, sob esta orientação, vão sendo formuladas e agravadas ao longo dos governos Collor e Fernando Henrique Cardoso como parte de um programa amplo de reforma do Estado, que se dá sob a justificativa da modernização estatal e do impedimento

de “desperdício” dos recursos públicos. Este programa é posto em ação com a deliberada privatização de estatais de vários setores de serviços. No processo de desmantelamento do Estado essas reformas vão abrindo precedentes para a sua efetividade também no que se refere à Educação. Um dos exemplos elencados pela a autora mostra que a retirada de investimento do Estado é acompanhada de um aumento da intervenção do Ministério da Educação (MEC), via mecanismos de avaliação e outras medidas autoritárias, ferindo a autonomia das Universidades e colocando-as sob uma lógica mercadológica voltada para o capital (PAULA, 2002b).

Neste contexto surgem os discursos ideologicamente orientados pelo modelo econômico sobre a “improdutividade” das Universidades. Mecanismos de controle e avaliação da produtividade docente, departamental e institucional são aplicados nos níveis de graduação e pós-graduação. O ensino, a pesquisa e a extensão universitária vão sendo cada vez mais vinculadas ao capital e ao mercado, ao passo em que o Estado vai se desobrigando cada vez mais do financiamento do ensino público. A partir dos governos de Lula e Dilma as políticas neoliberais continuam sob uma outra forma. Segundo a autora, a política de democratização do ensino superior, apesar de nessa época contar com expressivo investimento público, não impediu o avanço da iniciativa privada, no que se refere ao financiamento e a orientação das políticas públicas para a Educação, provendo parcerias com o setor privado e abrindo para a possibilidade de outras fontes de financiamento.

Hipólito (2011) irá identificar nessa forma de ação do Estado uma reorganização gerencialista que atua sobre a educação, de forma a incutir a lógica neoliberal na gestão pública do ensino e sobre os atores e processos educativos, através dos critérios de produtividade, orientação para o cliente, introdução de mecanismos de mercado na administração, etc. Esses fatores contribuem para uma subjetivação dos profissionais da educação, orientada para atender ao modelo gerencial e mercadológico das políticas neoliberais, além de produzir uma consciência falsa de responsabilização por parte dos(as) professores(as) e a consequente precarização do trabalho docente.

Desta forma, o modelo pragmático e utilitário norte-americano torna-se muito influente no país. A razão instrumental aliada a mercadologização da educação vai produzir um aceleração e uma banalização do processo de ensino superior multiplicando as instituições privadas que irão oferecer uma formação cada vez mais duvidosa para atender a demanda de clientes em busca de um “título” universitário. Neste afã são produzidos cursos de curta duração de teor estritamente profissionalizante rompendo com a indissociabilidade da pesquisa-ensino-extensão, com a formação humana integral e a universalidade de campos do saber, características tradicionalmente configuradoras da identidade da Universidade. Isso provoca uma fragmentação no ensino superior agravando as desigualdades sociais ao invés de promover a democratização do ensino (PAULA, 2002b).

A análise da autora denuncia um movimento configurador da educação. Não significa que se constitua numa força unilateral sem contradições internas, nem mesmo que não haja espaço para as outras concepções de Universidade. Elas estão presentes de forma configuradora do ensino e são mobilizadas nos mecanismos de normatização e orientação para a educação e formação dos profissionais do ensino. Um exemplo disto decorre da análise de Tardif (2002) sobre a tentativa de instaurar um modelo de formação profissional a partir de um conjunto de reformas na educação universitária oriundas dos EUA, implantadas a partir da década de 1990, e que se espalharam por diversos países, alcançando inclusive a América Latina.

Essas reformas buscam orientar a formação dos profissionais do ensino a partir da influência de três modelos distintos de formação universitária. Elas refletem sobre os tipos de conhecimentos necessários para a formação universitária desses profissionais. São elas a formação liberal, a formação em pesquisa e a formação para a ação. Essas três concepções ainda são atuais e ativas dentro das Universidades, não sendo necessariamente contraditórias, mas sim complementares, de modo que é possível dizer que existem Universidades que se estruturam a partir da influência de dois, ou até mesmo três, dos modelos.

A formação liberal remonta a tradição das antigas escolas filosóficas da Grécia e caracteriza-se pela formação humana num sentido geral e fundamental. A sua relação com o conhecimento estabelece um vínculo com a formação que possui valor em si mesmo. A formação em pesquisa provém da sistematização de Humboldt e está voltada totalmente para a dinâmica da descoberta científica através de uma comunidade de pesquisadores. A relação com o conhecimento é de progressivo desenvolvimento e de interesse desinteressado (num sentido pragmático). Por fim, a formação para a ação, de impacto importante na América do Norte, orienta o progresso científico resultante da pesquisa em função da realização do progresso social. A Universidade estabelece a mediação de um vínculo indissociável entre conhecimento e ação.

Esses modelos, em muitos aspectos, convergem com os paradigmas de Universidade mencionados anteriormente, correspondendo de forma direta pelo menos, ao modelo germânico e norte-americano. Sendo assim, de acordo com Tardif (2002), as reformas buscam conciliar essas três concepções diferentes de formação com a dimensão propriamente profissional da docência, prevendo uma integração de uma formação cultural de alto nível, com uma base de conhecimentos vindos da pesquisa científica e sua utilidade prática para a sociedade. O autor aborda essa questão geral da constituição da dinâmica de formação nas Universidades para trabalhar um problema específico relacionado a problemática da redefinição das relações entre o conhecimento universitário e a atividade profissional dos(as) professores(as).

Tardif situa a problemática do lugar dos conhecimentos universitários no horizonte das transformações que estão ocorrendo no mundo profissional, indicando a relativa obsolescência das concepções tradicionais de formação universitária presentes nos referidos modelos. Esta é uma discussão específica que retomaremos para falar da constituição dos saberes docentes provindos da formação universitária em relação com aqueles oriundos da experiência profissional e dos desafios implicados na consideração de uma epistemologia da prática como captura de elementos importantes para a condição da profissionalidade docente. Por enquanto, basta dizer que esta questão específica exemplifica a complexa constituição da Universidade como instituição composta por uma diversidade de vertentes de pensamento, seus desafios de

redefinição e adaptação atravessada pela questão do ensino universitário na sua relação com o conhecimento e a sociedade num sentido amplo.

1.3. A educação universitária no contexto neoliberal

Repensar a Universidade, a docência e a educação de modo geral, são tarefas indispensáveis de um ponto de vista epistemológico que implica necessariamente um dever crítico, ético e político. Os princípios que orientam e estruturam a Universidade podem ser capturados ideologicamente, distorcendo a sua singularidade institucional e criando um fenômeno social de subordinação da educação a outros interesses relacionados ao poder. Como vimos, o modelo norte-americano de Universidade estabelece algumas convergências muito acentuadas com o modelo político ideológico caracterizado pelo Neoliberalismo. Isso não quer dizer que os outros modelos tradicionais também não estiveram (e não estejam ainda) suscetíveis a este tipo de embaraço. Podemos pensar em muitas possibilidades de captura ideológica quando pensamos neles. Como por exemplo, o perigo do cientificismo do modelo humboldtiano e as concepções iluministas arraigadas no formato clássico de Universidade, que dão origem a estruturas dicotômicas e hegemônicas como a ideia de “cultura como civilização” e formação humana como “aquisição” de um “alto” nível cultural. Essas suspeitas e possibilidades, no entanto, precisam ser verificadas empiricamente. De acordo com isso, destacamos um breve espaço para analisar este aspecto na sua relação com o contexto ideológico dominante.

Sendo assim, nos propomos a mencionar brevemente o contexto da emergência do neoliberalismo no país a partir de suas implicações na esfera da Educação, especialmente, mediante a implementação de políticas públicas e no que diz respeito a configuração dos profissionais de ensino inseridos numa lógica de produção específica. Compreender melhor este elemento sócio-político e econômico é fundamental no entendimento das condições sociais que vão influenciar determinantemente na dinâmica do ensino superior no Brasil (consequentemente, na constituição da prática e da profissionalidade docente). Um panorama da tendência que tem se acentuado nos últimos anos e que é tão característica da atual realidade governamental brasileira nos parece pertinente.

O atual contexto global tem apresentado significativas singularidades em relação aos modelos econômicos, sociais e políticos anteriores, assumindo a partir da década de 1980 uma orientação neoliberal entendida como conjunto de ideias econômicas e políticas visando sustentar o capitalismo enquanto modelo de produção, promovendo o enfrentamento ao Estado de Bem Estar Social (ANDERSON, 1995). No neoliberalismo o Estado assume um modo específico de presença na economia (MASCARO, 2013) através da retirada de sua atuação na provisão de direitos sociais da população. Dentro de uma visão macroeconômica, esse sistema atua por meio de organizações financeiras internacionais (Banco Mundial e FMI, por exemplo) que atuam como um Estado paralelo regulador e dirigente das políticas desenvolvidas (CHOSSUDOVSKY, 1999).

No caso do Brasil, a adesão ao modelo neoliberal que se expandia globalmente, foi marcado pela polarização social e empobrecimento da população. As políticas de liberalização econômica adotadas, principalmente a partir da década de 1990, solaparam as bases que ainda resistiam de um estado desenvolvimentista, juntamente com um processo intensivo de privatizações sem precedentes (GOMES, 2006).

Diante do anteriormente exposto, a Educação ganha papel de destaque, visto que o discurso sobre a Educação muitas vezes acaba produzindo a identidade do próprio sistema educacional, impedindo que se tenha acesso a conjuntura que caracteriza as questões a ela atreladas. Para Maguire e Ball (2011, p. 176), “os discursos sustentam ou privilegiam certas relações e tipos de interação, certas formas e práticas organizacionais, certas formas de autopercepção e de autoapresentação e, ao mesmo tempo, excluem outras”. O discurso possibilita “criar uma atmosfera” propícia para a produção de políticas contraditórias. Desta forma, o discurso acaba por criar necessidades e demandas que não necessariamente retratam fielmente a realidade dos indivíduos que estão inseridos neste processo. Ao contribuir para uma prática discursiva em torno da Educação (e dos modelos de docência implicados nela) o contexto geral das políticas públicas orientadas pelo modelo político-econômico do neoliberalismo, estão, na verdade, construindo um modelo educacional singularmente adaptado às demandas do mercado capitalista.

Segundo Hypolito, o neoliberalismo tomou proporções tamanhas que arraigou-se fortemente nas sociedades que o adotaram, tornando-se não somente um modelo de administração, mas um estilo de vida (HYPOLITO, 2011, p. 62). A sociedade adotou para si padrões de vida e valores fortemente enraizados na lógica do mercado, na competitividade, na valorização do privado em detrimento do público. Princípios neoliberais de organização e administração social, como o Modelo Gerencialista, apresentam, segundo Secchi (2009) valores de produtividade, orientação ao serviço, descentralização, eficiência na prestação de serviços, mecanismos de mercado e prestação de contas, considerando os conceitos de responsabilização, transparência e controle.

Esses princípios têm orientado a organização da educação no país. Não se pode supor que os efeitos de tais mecanismos se restrinjam à organização estrutural e técnica. Há também a pressão para uma mudança subjetiva dos profissionais da educação, através da inculcação de valores, da construção de realidades discursivas, e da consequente imputação de responsabilidade da qualidade do sistema educacional.

No caso da educação no Brasil, não raramente são mencionados os(as) professores(as) enquanto os(as) únicos(as) ou os(as) maiores responsáveis pela qualidade da educação. Esse discurso incide sobre a identidade dos(as) próprios(as) professores(as), que agora se vêem enquanto responsáveis pela elevação dos níveis qualitativos do sistema educacional brasileiro. As tecnologias políticas das reformas não somente são ferramentas para a mudança estrutural e técnica das organizações, como também para a reforma do profissionalismo público de forma geral, incluindo os professores (BALL, 2012).

Neste sentido, devemos considerar os mecanismos de controle que propiciam a criação e reprodução da lógica apregoada pelo discurso neoliberal por meio do Estado, refletindo sobre a própria compreensão do(a) professor(a) acerca de si mesmo(a), contribuindo para um modo de subjetivação condicionante da prática educativa da profissão docente. Para alguns esses processos de subjetivação “orientada” configuraria um modo indireto de

governança do Estado sobre os indivíduos, caracterizando um modo particular de controle da sociedade (PETERS, MARSHALL E FITZSIMONS, 2004).

Esta caracterização das exigências postas e sustentadas pela lógica neoliberal e incorporadas pelos(as) professores(as), revelam um quadro de desprofissionalização da docência. Falar de profissionalidade docente na lógica neoliberal refere-se a atingir os objetivos das avaliações por outros pensada, respondendo satisfatoriamente a elas. Na docência universitária esse aspecto está muito presente nas formas de avaliação com base na quantificação e controle numérico da produção acadêmica como requisito de excelência na profissão. Estes modelos são pensados e impostos de fora.

Além das modificações conceituais, ideológicas e subjetivas no que se refere aos professores(as) e a sua profissão, as políticas neoliberais ressignificam a escola/universidade e sua função social. Gentili (2010) considera que na perspectiva neoliberal a transformação do sistema educacional consiste em estratégias de gestão que garantam a qualidade total, reformulando o perfil dos(as) professores(as) e flexibilizando a oferta educacional. Instaure-se nas instituições escolares e universitárias a competição, a concorrência e a eficácia dos serviços oferecidos na mesma lógica do mercado, transformando quem ensina num prestador de serviços, quem aprende em cliente e a educação em um produto a ser produzido com alta ou baixa qualidade.

Portanto, o modelo político ideológico caracterizado pelo Neoliberalismo não compreende apenas um modelo econômico, e sim uma forma de organização da vida social em todas as suas esferas. Caracteriza-se por promover uma incorporação de valores subjetivos manifestados no pensamento e na conduta dos sujeitos. No que diz respeito à Educação, as suas influências são claramente visíveis, promovendo neste âmbito características mercadológicas, negando a responsabilidade do Estado na qualidade da Educação e inculcando um sentimento de responsabilização nos docentes. Estes sofrem uma pressão ideológica através das formas institucionais, para se conceberem não mais como profissionais de determinada área, mas como técnicos que executam um currículo já elaborado, permeado pela lógica neoliberal e suas características tecnicistas. Os efeitos descritos se fazem sentir

por todo o sistema educacional brasileiro, da educação básica ao ensino universitário e pós-graduação.

2. Os Professores e Professoras na Universidade

A docência universitária pode ser caracterizada de forma ampla, em conjunto com as outras atividades profissionais de ensino, como uma prática que envolve processos de ensino e aprendizagem, dotada de uma relativa complexidade. O que a distingue, no entanto, é seu caráter orientado para a formação profissional – implicando numa relação compromissada, consciente e intencional por parte do(a) aluno(a) – e sua atividade indissociada quanto a pesquisa científica. O(a) professor(a) universitário(a), então, lida com os processos de formação voltados para as problemáticas teóricas e práticas do contexto profissional, de forma crítica e reflexiva, através dos desenvolvimentos e avanços da pesquisa científica.

Outro fator que a distingue das demais atividades de ensino (como a escolar, por exemplo) se refere ao seu processo de formação. De acordo com Soares e Cunha (2010), a docência universitária não conta com uma tradição consolidada a este respeito, sendo possível inclusive, falar de um vazio na formação inicial do(a) professor(a) universitário(a). Não existe uma tradição de cursos com esta especificidade, embora as autoras mencionem algumas exceções no contexto europeu. Muito do que poderia ser considerado uma formação inicial fica atrelado, na prática, a atividades pontuais destinadas à profissionais já contratados. Este ponto leva as autoras a considerarem como elementos importantes na formação desse profissional os modelos de docência adquiridos na experiência enquanto alunos(as) e o desenvolvimento profissional como formação continuada desde uma perspectiva institucional e pessoal do(a) professor(a).

Sendo assim, a docência universitária como atividade profissional, se insere num quadro de busca por legitimidade e reconhecimento (SOARES e CUNHA, 2010), tendo ainda pouca visibilidade por outra problemática que a atravessa internamente, nos elementos que a constitui. A indissociabilidade entre ensino e pesquisa que caracteriza o ensino universitário, certamente se faz refletir na prática da docência universitária como um elemento constituinte da atividade profissional. Entretanto, essa presunção de indissociabilidade fica à mercê dos entendimentos dicotômicos e hierarquizantes que perpassam a

conformação institucional dos ambientes onde essa prática se realiza e constrói a sua identidade. Deste modo, por exemplo, os critérios de avaliação da carreira profissional do(a) docente universitário(a), via de regra, ficam associados ao seu desempenho enquanto pesquisador(a) e não enquanto professor(a), refletindo numa hierarquização de valores entre essas duas ocupações.

Nas reflexões que se seguem, procuramos abordar algumas contribuições teóricas sobre a docência (num sentido amplo e depois específico), sua atividade complexa, os saberes implicados nessa atividade, os aspectos constituintes de sua profissionalidade, a sua inserção num contexto de relações condicionantes e o papel dos(as) professores(as) como agência relativa desses processos. Trata-se de um esforço para alcançar a compreensão dos elementos constituintes da docência universitária nos cursos de formação de professores.

2.1 Saberes docentes

Os saberes que envolvem a prática docente, de acordo com Tardif (2010) tem variadas origens, que se estendem por vários momentos da vida pessoal do(a) professor(a). Na sua diversidade, eles correspondem a uma variação histórica e sociocultural, ligada a inúmeros processos relacionais, que vão desde a trajetória pessoal num sentido amplo, passando pelo contexto familiar, escolar, profissional, etc. até a situação específica da educação formal para a profissão (na Universidade). Essa diversidade de fontes do saber docente é uma evidência da sua natureza social e do seu vínculo com os saberes historicamente produzidos dentro de um contexto cultural. Por não estar restrito a um processo formal de “aquisição”, esta questão toma uma dimensão significativa ao falarmos da peculiaridade da formação dos(as) professores(as) universitários(as), mencionada anteriormente. A partir daí o saber docente é produzido e mobilizado necessariamente no vínculo com a sua prática e com as relações que ela estabelece com outros saberes na realização da tarefa de ensinar.

O reconhecimento desse vínculo com a prática, permite conceber o saber numa situação de adaptação e transformação de acordo com as demandas do trabalho, mas também como possibilidade de transformar a própria prática.

Franco (2012) afirma que existem muitas concepções de prática docente, sendo a mais usual a tecnicista, associada a um conjunto de procedimentos metodológicos previamente definidos que devem ser executados pelo(a) professor(a). O trabalho do(a) professor(a), segundo esta ideia, é reduzido a uma forma de repasse de informações realizadas de forma mecânica. Esta concepção, historicamente presente nas instituições e na sociedade, teve um direcionamento político-ideológico específico com a ascensão das políticas públicas neoliberais, sendo apropriada e reforçada num sentido de utilização da racionalidade técnica com as implicações anteriormente elencadas no contexto da educação.

A prática docente, nesse sentido, pode se tornar em um fazer repetitivo, acrítico e a-histórico, reproduzindo as condições que a conforma. Franco (2012) ressalta a distinção entre “fazer” e “saber”, que coloca em evidência esta situação: nem toda prática docente produz saberes pedagógicos. É o potencial reflexivo do fazer que implica na produção do saber docente como experiência profissional. Como enfrentamento a este tipo de educação para a reprodução social de paradigmas hegemônicos e condicionantes dos processos macroestruturais dentro da sociedade, surgem importantes contribuições para a formação da proposta do chamado *professor pesquisador* (Stenhouse) e *professor reflexivo* (SCHÖN, 1992).

Essas concepções sobre pesquisa e atitude reflexiva da ação prática no contexto educativo contribuem para colocar os(as) professores(as) no centro do protagonismo dos processos de constituição curricular, em contraponto ao currículo tecnicista, previamente definido. Nessa perspectiva, Franco (2012) situa a prática docente dentro da história, constituída por multideterminações socioculturais e políticas, indicando a importância dela se realizar enquanto práxis sintetizadora. Envolve contradições sociais, em oposição a uma visão a-histórica, unilateralmente determinada e conservadora em seus pressupostos. A pesquisa e a atitude reflexiva se tornam importantes componentes para as condições de profissionalidade da prática docente. Os(as) professores(as) são, na verdade, os sujeitos mais adequados para pensar e produzir o contexto educativo de sua prática profissional. São eles que, com propriedade, irão pesquisar sobre as problemáticas vinculadas ao trabalho e ao currículo. Esse

reconhecimento do(a) professor(a) como sujeito histórico e intelectual atuante nos processos de transformação das práticas educativas é um elemento fundamental para o reconhecimento de um fazer e um saber que é sua prerrogativa profissional.

Essas considerações mostram que o reconhecimento epistemológico dos profissionais da educação no contexto de sua prática como produtores de saberes, não se dá de forma espontânea e tranquila. Mas, passa por discussões de cunho teórico-prático num contexto de enfrentamento político, de relações de poder; estas apontam limitações e possibilidades para o exercício da atividade profissional docente no contexto da administração, organização e burocratização das instituições em que se realiza. Para Franco (2012), o(a) docente, para tornar-se sujeito de sua prática precisa organizar-se coletivamente dentro das possibilidades estruturais das instituições, integrando-se em iniciativas investigativas de mútuo aprendizado. Essa posição corresponde com a forma como as práticas profissionais, segundo Sacristán (1999), se organizam. Elas dependem de decisões individuais, mas se organizam através de normas coletivas.

Schön (1992) ao considerar quais os tipos de conhecimentos permitem os professores desempenharem de maneira eficaz o seu trabalho, destaca uma distinção entre dois modos de conhecimento. Um deles é chamado de “saber escolar” e está associado a fatos e teorias aceitas como resultado de pesquisas, considerados saberes que se pressupõe os professores possuírem para transmitir aos alunos. Ele é molecular, podendo adquirir formas mais elaboradas na configuração de sistemas cada vez mais complexos, e é categorial na sua organização. O outro tipo de conhecimento é chamado por Schön de “conhecimento tácito”, espontâneo, experimental, cotidiano (SCHÖN, 1992, p. 82). Este segundo tipo de conhecimento estabelece uma outra relação de ensino e aprendizagem operada pelo o que o autor chama de “reflexão-na-ação”. A atenção ao conhecimento tácito do aluno faz com que o professor assuma uma postura orientada para a individualização e contextualização do saber, como conhecimento-na-ação, podendo-o então, a partir disso, articulá-lo ao saber escolar.

Para Schulman (2005) o conhecimento básico para o ensino deve enfatizar a compreensão, o raciocínio, a transformação e a reflexão, podendo ser categorizado da seguinte maneira: 1. Conhecimentos do conteúdo; 2. Conhecimentos didáticos gerais; 3. Conhecimento do currículo; 4. Conhecimento didático do conteúdo (amálgama entre matéria e pedagogia, constituindo uma esfera exclusiva dos professores); 5. Conhecimento dos alunos e suas características e; 6. Conhecimento dos contextos educacionais.

Entre essas categorias o autor ressalta o particular interesse no conhecimento didático do conteúdo como um elemento distinto para diferenciar a compreensão do professor do especialista da matéria. Schulman identifica pelo menos quatro fontes diferentes para os conhecimentos elencados: 1. Formação acadêmica na disciplina; 2. Os materiais e o processo do contexto educacional institucionalizado (currículo, materiais didáticos, organização e estrutura do contexto profissional); 3. Pesquisa sobre os fenômenos socioculturais que influenciam o trabalho docente; 4. A sabedoria que a prática educativa confere (SCHULMAN, 2005, p. 11). De todas estas fontes, a última é a menos codificada, segundo o autor, sendo necessário a realização de pesquisas que tornem este tipo de conhecimento melhor compreendido e assumido como componente da prática profissional dos professores.

Vimos anteriormente que as abordagens macroestruturais da sociologia da educação têm seus limites bem definidos. Não são capazes de captar o contexto de articulação e enfrentamento dos processos constituintes da docência no nível da densidade subjetiva dos agentes da educação. A abordagem analítica da filosofia e da psicologia da educação, por exemplo, também têm suas limitações circunscritas às lógicas formais dos princípios científicos num contexto de abstração teórica. As fontes “primárias” do saber docente são regidas por um tipo específico de epistemologia que difere do saber prático da experiência. Por isso, a relevância de se dar uma atenção especial a este aspecto. Esse ponto irá nos remeter a um outro campo de estudos que privilegia abordagens metodológicas de caráter mais microssocial, atento à análise das trajetórias e narrativas pessoais dos(as) docentes.

Compreender o(a) docente universitário(a) como produtor(a) de si mesmo(a), de seu saber profissional (Tardif, 2010), e não apenas como produto de um processo macrosocial ou de uma formação teórica e analítica já pensadas, pesquisadas e estabelecidas, revela outro aspecto sobre a complexidade dos processos que formam a prática docente. Aliada à perspectiva sociológica, essa abordagem evidencia a dialética dos processos (individuais e sociais) que configuram a construção da subjetividade e da condição de profissionalidade docente.

Essa articulação entre o social e o individual é defendida por Tardif (2010), com especial enfoque na pesquisa empírica a partir da realidade concreta do trabalho dos(as) docentes. Ao criticar uma concepção abstrata de “Saber” docente, o autor indica, antes de tudo, que ele se constitui (como todo saber relacionado a uma profissão) sendo concretizado na experiência prática dos(as) professores(as) que realizam os seus efeitos com propriedade no cotidiano do trabalho.

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2010, p. 11).

Segundo o autor, para compreender o que significa o saber docente é fundamental considerá-lo na relação com o contexto do trabalho, além de outros elementos condicionantes da profissão (que podem ser externos e verificados por uma abordagem metodológica mais ampla, como dito anteriormente). Nesse sentido a sua abordagem procura estabelecer uma articulação entre os saberes sociais e individuais dos(as) professores(as) sem cair em reducionismos (mentalismo e sociologismo). Vemos aqui uma correspondência com a dialética que mencionamos anteriormente entre os processos constitutivos da prática docente, que envolvem dois níveis de complexidade: o das relações externas mobilizadas pelas negociações entre vários atores sociais, e o do contexto específico do trabalho, onde o(a) professor(a) produz e mobiliza individualmente seus conhecimentos num ambiente de intersubjetividade mais imediato.

Diante disto o autor reconhece o saber docente como saber social: 1. Por estar inserido num contexto em que ele é compartilhado por outros agentes, estando submetido a uma estrutura coletiva de trabalho; 2. Porque sua utilização depende da negociação com outros grupos e instituições (Universidade, administração escolar, sindicatos, Ministério da Educação, etc) que configuram todo um sistema que legitima, orienta e define a sua utilização; 3. Porque o objeto desse saber são práticas sociais que se dão num ambiente de reconhecimento dos sujeitos e das expectativas nele envolvidos, ou seja, professores(as) e alunos(as), seus papéis no processo educativo e a relação complexa de ensino e aprendizagem nele contido; 4. Porque o conteúdo e a forma desse saber interagem com as mudanças sociais históricas num processo constante de transformação da cultura; 5. Por fim, esse saber é reconhecidamente social porque é adquirido no contexto de uma socialização profissional do(a) docente onde este(a) incorpora, modifica e aperfeiçoa sua prática ao longo de uma história profissional (TARDIF, 2010, p. 13-14).

Com esse viés social do trabalho docente, o autor faz frente a uma concepção substancialista e cognitivista do saber, adquirido e acessado através de representações mentais, estando muito restrito ao exercício do pensamento individual e à transmissão de conteúdo. Apesar disso, Tardif também menciona o perigo do sociologismo que reduz os(as) professores(as) a objetos de análise dentro de uma pretensão sociológica de “explicação” da realidade social. Essa tendência, além de estabelecer uma hierarquia entre realidades individuais e supraindividuais (distorcendo assim a noção de “social” enquanto relação em níveis distintos de alteridade) ressalta também os valores tradicionalmente distribuídos na dicotomia entre pesquisador(a) e professor(a), estando este subordinado ao conhecimento produzido por aquele.

Um contraponto necessário em relação a essas ideias então é posto pelo autor, para entender que a natureza do saber docente também é reflexo do que os(as) próprios(as) professores(as) “são, fazem, pensam e dizem” nos espaços do cotidiano de seu trabalho. Os saberes produzidos e mobilizados pelos(as) professores(as) são conhecimentos apropriados no contexto de sua prática com potencial efetivo de adaptação, modificação e transformação do seu trabalho. Saberes acessados e construídos para mediar uma tarefa complexa, inseridos

num contexto específico de trabalho com outros atores e, ancorados numa instituição e numa sociedade. Portanto, a proposta do autor visa “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2010, p. 16).

Tardif (2010) demonstra, deste modo, que a relação do(a) professor(a) com os saberes, não é uma relação estritamente de natureza cognitiva, mas também uma relação orgânica com a sua origem social e plural, sua natureza temporal e, mediada pelo trabalho numa perspectiva de produção e articulação desses saberes em vista de uma tarefa complexa: a tarefa de ensinar. Uma concepção conceitual que indica uma relação de organicidade entre o profissional e os saberes, mostrando que para compreender os saberes que configuram a condição de profissionalidade docente é necessário considerar os processos sociais e culturais envolvidos no desenvolvimento histórico dos(as) professores(as) (que antes de serem professores(as), já foram alunos(as) desde a educação básica, portanto, com uma relação significativa com os processos e modelos de ensino e aprendizagem).

Essa perspectiva ampliada da formação docente, que avalia a importância da conexão orgânica com a trajetória de vida do(a) professor(a) para além da relação cognitiva com os conhecimentos teóricos adquiridos na formação universitária, insere o sujeito professor dentro daquilo que Libâneo diz ser, também de forma ampla, o interesse científico do campo da Pedagogia:

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. (LIBÂNEO, 2001, p.6).

O(a) professor(a) e a condição profissional de sua prática docente, são constituídos necessariamente por esses saberes resultantes de processos educativos que transcendem o ambiente da formação universitária (e que se

relacionam com ele). Esses saberes se referem de forma precedente aos processos sócio-educativos da história pregressa do sujeito professor, mas também à continuidade dinâmica de articulação e produção no próprio ambiente de trabalho, se transformando ao longo de uma história profissional. A amplitude do interesse pedagógico, como um caracterizador da formação docente, neste sentido, irá apontar para a complexidade do mundo da vida como processo educativo e originário de saberes sociais, que também serão mobilizados em conjunto com os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da experiência na prática do trabalho docente.

Portanto, Tardif (2010) classifica os saberes docentes da seguinte forma: 1. Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); 2. Os saberes disciplinares (relativo as distintas áreas do conhecimento); 3. Os saberes curriculares (referente aos objetivos, conteúdos e métodos dos programas escolares); 4. E os saberes da experiência: incorporados “à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*⁷ e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 39).

Adotaremos esta tipologia do autor destacando dois aspectos que serão importantes para as reflexões que se seguirão no escopo do nosso objeto de pesquisa (a condição de profissionalidade dos(as) professores(as) formadores(as) nos cursos de licenciatura). O primeiro refere-se à articulação entre os saberes pedagógico-didáticos e os saberes disciplinares. Articulação que reserva uma problemática teórica importante, reconhecidamente confusa (TARDIF, 2010, p. 37-38). E a segunda, sobre os desdobramentos do saber da experiência que implicarão no reconhecimento desse saber associado a diversos modos de saber-fazer e saber-ser na prática docente.

7 O conceito de “habitus”, referendado em Bourdieu (2007) é amplamente utilizado na literatura acadêmica. Nós o utilizamos no mesmo sentido das pesquisas em Educação que privilegiam a perspectiva etnográfica para investigar a configuração de disposições, comportamentos e condutas dentro das interações que constituem um determinado grupo social ou campo de atuação.

2.2. Saberes da formação universitária

A educação na sua forma escolar, a partir do século XX, torna-se num elemento fundamental para o desenvolvimento das sociedades modernas. Uma observação pertinente para entender a relevância social da prática profissional do(a) docente universitário(a) formador(a) de profissionais do ensino (TARDIF, 2002), e um desafio para a educação dentro de uma perspectiva que envolve inúmeras negociações no âmbito social. A despeito disso, persiste o fenômeno de desvalorização da profissão docente. Tardif (2010) o associa com a crescente dissociação entre pesquisa e ensino nas universidades, através de uma lógica fabril de constituição do conhecimento, em que este é produzido, “estocado” e renovado pela comunidade científica, sendo mobilizado pelas diferentes práticas sociais, econômicas, culturais, etc. Educadores(as) e pesquisadores(as) acabam formando dois grupos separados com funções especializadas, sem qualquer relação entre si. Uma divisão do trabalho entre produtores do saber e técnicos executores.

Quando falamos dos(as) docentes dos cursos de licenciatura, este aspecto dicotômico apresenta uma variação evidente quando o(a) professor(a) se identifica como profissional da área disciplinar específica (por exemplo, como biólogo(a) e não como professor(a) de um curso de formação de professores de biologia), realizando pesquisas nessa mesma área específica (microbiologia, por exemplo) e não na área pedagógica. Este fato, fundamentado em dados coletados em pesquisa anterior (KLUG, 2016) aponta para duas concepções de formação pedagógica entre os professores de licenciatura: formação pedagógica como formação humana num sentido amplo e formação pedagógica como dimensão metodológica. Esses dados parecem demonstrar que, além de uma hierarquia acerca da natureza dos saberes (entre teóricos e práticos) e sobre o trabalho relacionado a eles (pesquisadores-produtores e professores-executores) internamente ao campo da Educação, parece haver também uma hierarquia de saber entre áreas de conhecimento distintas: entre as Ciências da Educação/Pedagogia e as outras ciências experimentais. Uma das razões para que isso ocorra talvez encontre subsídio na aparente falta de reconhecimento da Pedagogia enquanto campo de estudos e na rápida associação desta com uma metodologia voltada para questões práticas (ou como formação humana). Ora,

vejam os que de tudo isso, salta-nos uma sugestão quase que óbvia. À medida que os saberes pedagógicos são associados a conhecimentos práticos, vemos que também esta distinção está enraizada nos valores produzidos por uma dicotomia fundante que vai se desdobrando.

Torna-se pertinente, então, discutir a condição de profissionalidade da prática docente também a partir da forma como o conhecimento pedagógico é mobilizado pelos(as) professores(as) universitários(as) formadores(as) nos cursos de licenciatura e como ele se relaciona com os outros saberes. Qual tipo de relação o(a) docente universitário(a) das licenciaturas estabelece com o aspecto da formação pedagógica, já que esta, também parece ser a origem de um saber desvalorizado e pouco compreendido conceitualmente, como o é, igualmente, o saber proveniente da experiência prática. Nesse sentido, faremos breve menção a uma discussão já levantada em outro momento (KLUG, 2016), e que discute uma necessária elucidação acerca da formação pedagógica situada no campo de estudos da Pedagogia e implicada na articulação e indissociação da forma como se compreende os saberes pedagógicos e disciplinares específicos no processo educativo. Com isso, pretendemos percorrer um caminho de complexificação da constituição do saber docente que, conseqüentemente, será distinto das simplificações dicotômicas que criam a condição de desvalorização da docência dentro de uma hierarquia dos saberes. Este caminho, como apontamos, é o caminho das “indissociações” (entre ensino e pesquisa, professor(a) e pesquisador(a), saber teórico e saber prático, saber individual e saber social, saber pedagógico e saber disciplinar...)

2.2.1. A relação entre os saberes pedagógico-didáticos e os saberes disciplinares

A dicotomia entre formação pedagógica e formação relativa a área disciplinar nos cursos de licenciatura já foi evidenciada por estudos como o de Chaves (2012; 2014). De acordo com esta autora os saberes relacionados à identidade profissional do professor são os relacionados às Ciências da Educação. No entanto, a Formação Pedagógica nos cursos de licenciatura aparece como um acréscimo da Formação Específica da Área Disciplinar.

Embora esteja dissolvida ao longo do curso, diferente do que acontecia no modelo “3+1”⁸, ainda é possível afirmar que a Formação Pedagógica ocupa um espaço secundário nestes cursos. Esse caráter de “adendo” (ou “anexo”) mostra a desvalorização dos conhecimentos pedagógicos no conjunto dos saberes mobilizados nos cursos de licenciatura, evidenciando ainda, com essa fragmentação, a falta de articulação entre os saberes para a efetivação de uma proposta unificada de formação.

A história da Pedagogia como campo de conhecimento é marcada por profundas alterações em sua epistemologia, sendo muitas vezes reduzida à ótica teórica de distintas perspectivas científicas. Seu status de ciência autônoma, com objeto específico de investigação é posto em questionamento num espaço de disputa com outras áreas (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011). Esse aspecto vem acompanhado das formas como a Educação e seus agentes (entre eles os(as) professores(as)), são entendidos e representados dentro da ordem social. Quando a formação pedagógica passa a ser relacionada apenas aos processos metodológicos de ensino e aos aparatos tecnológicos de instrução, a função social dos(as) professores(as) acaba diminuída e desprestigiada, e a Pedagogia perde a sua identidade enquanto ciência preocupada com a realidade educativa num sentido amplo e transformador da sociedade.

Cambi (1999) demonstra que a partir do século XX aconteceu uma importante transformação na identidade da Pedagogia, deslocando sua perspectiva epistemológica: “Da pedagogia passou-se à ciência da educação; de um saber unitário e “fechado” passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou-se ao das ciências (CAMBI, 1999, p.595). Esse período marca o despontar da emergência e processo de formalização de inúmeros campos científicos (sociologia, psicologia, antropologia, etc.). São áreas de saber buscando se legitimar enquanto ciência experimental e, se ocupando também da questão da educação, fragmentando a Ciência da Educação/Pedagogia e tornando-a tributária de saberes especializados.

⁸O modelo 3+1 faz referência aos primeiros cursos de licenciatura criados no Brasil. Consiste na organização curricular no curso na qual os três primeiros anos de estudos destinavam-se aos conhecimentos específicos e o último ano aos conhecimentos pedagógicos, habilitando o(a) futuro(a) profissional ao exercício da docência.

Saviani (2008) se ocupa dessa relação problemática da Pedagogia com outras ciências da educação, a partir das considerações de Genovesi ("Pedagogia: da empiria em direção a ciência", de 1999). Para o autor, as chamadas ciências da educação são construídas a partir de um saber específico e externo à educação. Analisam a educação a partir do seu próprio objeto, recortando da totalidade do fenômeno educativo a faceta que lhe corresponde. De diferente modo, a Pedagogia enquanto ciência da educação se constitui considerando como seu objeto o fenômeno educativo na sua totalidade e complexidade.

Para Libâneo (2010), a Pedagogia investiga os diversos aspectos da educação se ocupando da reflexão problematizadora e unificadora do fenômeno educativo. A educação como seu objeto de estudo não se restringe ao ambiente escolar, mas está relacionado a diversos espaços na sociedade e sob diferentes modalidades. O campo educativo é demasiadamente vasto e se expressa na formação de uma sociedade pedagógica (LIBÂNEO, 2001).

A abrangência do fenômeno educativo e a diversidade de práticas educativas mostram que a Pedagogia não se ocupa apenas do ensino, nem mesmo dos métodos relacionados diretamente a esta tarefa. Embora seja comum entendê-la como modo de ensinar, ligado ao procedimental, a utilização de técnicas de ensino (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011), é verdade que a educação não é sinônimo de ensino, assim como o pedagógico não o é de didático.

A didática, por sua vez, é um campo de investigação inerente à Pedagogia, que se ocupa do estudo dos processos de ensino e aprendizagem, sendo esses processos educativos e intencionais. Ela está no centro da formação profissional dos professores (LIBÂNEO, 2012). Segundo o autor, a relação da Didática com a Pedagogia se verifica numa perspectiva em que esta engloba aquela, dando-lhe um horizonte metodológico geral, uma concepção de mundo e de práxis pedagógica, onde será possível especificar objetivos educativos situados e contextuais aos processos de ensino e aprendizagem na prática (LIBÂNEO, 2012, p. 117).

A docência como competência específica da atividade do ensino, portanto, estrutura-se nessa indissociação entre o pedagógico e o didático. Tem na Pedagogia a sua base epistemológica geral e na didática o seu horizonte

imediatos de investigação teórica e prática. Deste modo, Pedagogia e Didática, possuem ambas, objetos próprios de conhecimento, porém interligados. A relação com os saberes disciplinares, no entanto, é mais complicada.

Nos cursos de licenciatura a intencionalidade do processo formativo determina uma forma distintiva com que os conteúdos disciplinares serão abordados. A finalidade de cada conteúdo é diferente daquela dos cursos de bacharelado, pois, ao invés de compreender estritamente um processo pedagógico, o objetivo daquele ensino será a mobilização de outros processos pedagógicos. A relação entre saberes pedagógicos-didáticos e saberes disciplinares nos cursos de formação de professores deveriam ter uma natureza específica, constituindo-se numa relação igualmente indissociada.

Contudo, de acordo com Libâneo (2015), a dissociação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico revela-se como um dos problemas mais persistentes na organização curricular dos cursos de formação de professores. Ao analisar a contribuição de alguns autores (entre eles Shulman, Gauthier, Pimenta, Mirieu, etc) sobre esta problemática, Libâneo afirma que, embora haja um esforço para compreender a integração entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos do conteúdo disciplinar na formação dos professores, esta articulação não é explicitada, permanecendo o paralelismo entre eles.

Sendo assim, a perspectiva defendida pelo autor, propõe uma interpenetração de conhecimentos, postulando que o(a) professor(a) domine, além dos conteúdos a serem ensinados, também a lógica de construção destes conteúdos, inseridos em determinado campo científico.

[...] o professor necessita ter uma concepção epistemológica da ciência que ensina, dos métodos lógico e investigativos dessa ciência e das condições históricas e sociais do contexto de produção e aplicação dos conteúdos dessa ciência [...] Falta aos planejadores desses cursos o entendimento de que a epistemologia das ciências ensinadas deve penetrar no âmago do trabalho pedagógico com essas ciências, ou seja, os conteúdos específicos e os procedimentos investigativos da ciência que dão origem a esses conteúdos devem ser estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo, junto com os aspectos psicopedagógicos e socioculturais. Por um lado, o pedagógico existe para o disciplinar, por outro, o ensino da disciplina requer o pedagógico. Sem esta dupla determinação, será inviável qualquer tentativa de aliar ensino dos conteúdos e formação pedagógica, conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo. (LIBÂNEO, 2015, p. 656).

Assumimos esta indissociação dos conhecimentos do conteúdo disciplinar com o conhecimento pedagógico-didático enquanto característica específica dos saberes profissionais dos(as) professores(as) oriundos da formação universitária. Desta forma, a Formação Pedagógica não mais compreende apenas os Conhecimentos Pedagógicos e Didáticos, mas sim o processo de articulação entre estes e os Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar.

2.3. Saberes da formação prática

Segundo Tardif (2010) nas três primeiras categorias de saberes (saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares) os(as) professores(as) costumam manter uma relação de transmissores(as) de conteúdo acerca de um saber que não produzem nem exercem controle. Trata-se de saberes que já vêm com uma característica de determinação do papel docente desde uma perspectiva exterior ao trabalho. Os saberes da experiência, pelo contrário, são aqueles que são produzidos no ambiente prático da experiência profissional. São efetivamente saberes dos(as) professores(as).

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. Ora, nossas pesquisas indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam a sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. (TARDIF, 2010, p. 48).

Os(as) professores(as) avaliam e julgam os saberes “exteriores” a partir de um ponto de vista privilegiado, aquele que o situa na realização prática do ensino. Essa perspectiva “de dentro” do cotidiano de trabalho parece realizar uma inversão da relação de determinação dos processos educativos e da forma como a prática docente é construída. Tende a mostrar também uma certa primazia do empírico sobre o teórico e, por isso mesmo, um elemento indispensável para se pensar as condições da profissionalidade docente conectadas com a realidade imediata do seu contexto social, gerando questões

críticas para as renovações teóricas necessárias ao campo. Este realismo da prática oferece um material crítico fundamental para novas pesquisas.

Porém, Tardif (2010) esclarece uma distinção fundamental. Os saberes da experiência docente são diferentes dos saberes produzidos pelos cientistas da educação e executado pelos técnicos. Eles não participam dos problemas condicionados por questões abstratas ou técnicas, nem atingem um nível de sistematização com a finalidade de melhor compreender a prática, como um conhecimento *sobre* a prática. Os saberes experienciais estão envolvidos com interações concretas do cotidiano docente de modo a estarem totalmente integrados na prática do(a) professor(a). Eles se realizam através de situações de interação que os condicionam num sentido de lidar com questões não previamente resolvidas, que exigem habilidades pessoais e improvisação. Sendo assim, o saber prático não se desvincula da experiência concreta para virar uma teoria, ele permanece vinculado à experiência mediante uma forma de saber-fazer e de saber-ser estruturalmente constituintes da profissão, que configuram um *habitus* mobilizado dentro de uma “cultura docente”.

Os saberes da experiência docente não lidam propriamente com objetos de conhecimento. Eles estão relacionados com certezas relativas ao modo de interagir com os contextos da prática profissional formado na relação com outros atores. Uma de suas características principais é a sua efetivação num ambiente condicionado por interações humanas. Este fato faz pressupor na prática um saber-fazer e um saber-ser, produzidos e mobilizados, enquanto modos de objetivação e de subjetivação na relação com outros sujeitos (alunos(as), colegas de profissão, mães e pais de alunos(as), etc.), na relação com as expectativas de um trabalho a ser realizado dentro de um padrão normativo e na relação com um ambiente institucional e sua diversidade. Sendo assim, os saberes experienciais, de acordo com Tardif (2010, p. 50-52) atuam sobre as relações e interações com outros atores no contexto de sua atuação profissional; sobre o conjunto de normas inerentes a realização da profissão; e em relação a instituição como meio organizador composto por diversas funções.

Esses saberes, embora tenham uma dimensão individual da subjetividade do(a) professor(a) envolvida no processo de sua produção, são também

objetivados numa dinâmica intersubjetiva na relação com os seus pares, através do partilhamento e consequente coletivização discursiva desses saberes. Ou seja, eles são produzidos pela experiência pessoal do(a) docente na relação intersubjetiva com os demais atores e situações do cotidiano do trabalho, sendo compartilhados e, portanto, objetivados coletivamente entre os pares dentro de uma dinâmica “cultural” da docência, gerando disposições que estruturam e formam um modo de saber-fazer e saber-ser da profissão.

Uma outra forma em que os saberes da experiência ganham certa medida de objetividade tem a ver com a retomada crítica que este tipo de saber faz em relação aos outros saberes, retraduzindo-os para incorporá-los à dinâmica do trabalho. Deste modo, eles são considerados como mediação na formação prática dos(as) professores(as). Referem-se a um elemento constituinte da formação profissional, sendo realizado ao longo da carreira de docente. Mais do que apenas uma etapa da formação profissional, os saberes da prática tornam-se o núcleo principal de uma nova configuração de profissionalidade docente, por realizar de forma concreta a mobilização e readaptação dos outros saberes no exercício do seu trabalho.

[...] os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2010, p. 54).

As formas como os saberes da experiência reorganizam e mobilizam os demais saberes implicam numa consideração ampliada da dimensão subjetiva do(a) professor(a) como sujeito produtor de saberes. Isso significa compreender que a sua subjetividade não se relaciona com o saber apenas no âmbito intelectual como atividade de cognição através de representações mentais, mas também mediante uma ação que envolve crenças, valores, emoções e afetividades ligadas à sua história pessoal. Além disso, ela resulta também de uma dinâmica intersubjetiva movimentada pela interação simbólica dos jogos de linguagem que convencionalizam ideias e ações num contexto sócio-cultural específico. Assim, essas dimensões da subjetividade do(a) professor(a) atuam de maneira conjunta na produção de saberes práticos, demonstrando os aspectos intelectuais, existenciais, pragmáticos, instrumentais e afetivos envolvidos na experiência de mobilização dos saberes. Na prática educativa eles

se efetivam como saberes e ações de natureza técnica, afetiva, moral, ética, política, social, etc.

Essas distintas perspectivas acerca da subjetividade docente são mencionadas por Tardif (2010, p. 229-234) no contexto da diversidade de enfoques de pesquisas que tem colocado a questão da subjetividade como um ponto central. Elas apontam para a complexidade das questões que condicionam a subjetividade e afetam a produção e mobilização dos saberes na prática docente.

A partir do que já foi exposto, reconhecemos que os saberes docentes tem uma dupla natureza (social e individual), são heterogêneos (instrumentais, afetivos...) e plurais, oriundos de diversas fontes, numa conexão orgânica com os processos sociais amplos e também com a história pessoal do(a) professor(a). Acerca de sua formação profissional, esses saberes são formalmente constituídos e especificados através da formação universitária e, posteriormente, animados, transformados e retraduzidos através da formação pela prática no exercício da profissão.

Este caminho de reconhecimento traçado até aqui é motivado em grande parte pelas fissuras ao longo do processo de formação do docente que se traduzem naquilo em que mencionamos ser um desdobramento de dissociações que se estruturam numa dicotomia criadora de valores onde a docência é desprestigiada por todos os lados. Assim, como demonstramos, a formação pedagógica como um aspecto específico e caracterizador da docência é desvalorizada em relação aos saberes disciplinares das outras áreas de conhecimento. De igual modo, se admitirmos a dimensão prática da formação, os saberes da experiência são desprestigiados em relação aos conhecimentos teóricos.

Essas dicotomias, por sua vez, estão radicalmente ligadas a dissociação entre pesquisa e ensino (teoria e prática) que se acentua como um fenômeno historicamente verificável nas universidades, produzindo uma ênfase na divisão do trabalho entre pesquisadores(as) produtores(as) de saber e professores(as) executores(as) metódicos(as) desse saber. Destacamos brevemente a importância das concepções de professor pesquisador e professor reflexivo

como um contraponto importante nesse sentido e, afirmamos o esforço teórico em superar a desarticulação entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos da área disciplinar nos cursos de licenciatura, apontando para a Pedagogia como campo de estudos legitimado por uma epistemologia específica e qualificada para a discussão metodológica do ensino sobre a articulação (modo de conhecer indissociado) entre a área pedagógica, didática e disciplinar específica na formação de professores.

Notamos que este esforço está associado a busca por especificidade profissional da docência relativo a sua formação inicial nos cursos de licenciatura, pretendendo ressaltar a Pedagogia e a Didática como campos de estudo e de pesquisa, e não apenas associadas a questões metodológicas de como ensinar. Este empreendimento, ligado à determinação dos conhecimentos basilares da profissão docente, no entanto, mantém a questão da produção dos saberes específicos da profissão atrelados a atividade do(a) pesquisador(a) cientista da educação, mesmo que o faça num esforço de aproximação com a docência através das categorias professor pesquisador e professor reflexivo sobre a sua prática. Embora seja um modo legítimo de afirmação da profissão, através da sistematização teórica, incluindo a reflexividade sobre a prática docente, é evidente, a partir das contribuições de Tardif (2010), que existe um saber caracterizador da docência que não é produzido nos moldes do conhecimento científico e técnico. Este saber não é um saber sobre a prática mobilizado pelo(a) pesquisador(a) na sua sistematização e abstração teóricas. Mas um outro tipo de saber. Um saber não produzido pelo professor-pesquisador-reflexivo, mas pelo professor-prático. Este saber, também especificador da profissão, é produzido somente na experiência prática da profissão e tem o potencial mobilizador de relacionar todos os outros saberes de forma complexa para a realização de uma tarefa igualmente complexa, a de ensinar algo a alguém.

Um esclarecimento sobre alguns termos utilizados se faz necessário para prosseguirmos no diálogo teórico com as autoras. Entendemos que “prática pedagógica”, no sentido em que a utilizamos, se refere ao âmbito específico da Pedagogia como Ciência da Educação. Uma prática pedagógica está fundamentada por esta especificidade epistemológica, ela realiza esta

[...] ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas. (FRANCO, 2012, p. 169)

Desta forma, a “prática pedagógica” é a ferramenta revestida de intencionalidade educativa pela qual as práticas sociais podem se tornar práticas educativas. A “prática educativa”, portanto, está sob este princípio de intencionalidade, direcionado por um viés epistemológico específico dado pela Pedagogia, inferindo a educação como objeto no interior de discursos e práticas sociais. A prática pedagógica abrange uma realidade social e cultural mais ampla, que dialoga com os fenômenos de forma geral a partir de uma intencionalidade definida. Já a prática educativa, se refere às dinâmicas específicas das relações educativas e visam concretizar processos educacionais.

Neste sentido, de acordo com a mesma autora, a “prática docente”, nem sempre é prática pedagógica no momento em que se encontra desvinculada da intencionalidade de sua ação. A prática docente é esta realidade particular que se constitui na dialética com a totalidade pedagógica que envolve as relações humanas. Franco (2012), no entanto, afirma que não é da natureza da prática docente estar desvinculada do todo que a direciona. Por isso, a prática pedagógica vinculada à prática docente na transformação e elaboração de práticas educativas no contexto de trabalho dos professores se torna tão importante de considerar. É característica das práticas serem, de certa forma, anárquicas, e o olhar fundamental da Pedagogia se situa nesta tensão entre a “porosidade das práticas e a vigilância crítica” (FRANCO, 2012, p. 165), criando as condições por onde a educação circula.

Deste trajeto que empreendemos acerca da origem e especificidade dos saberes docentes, queremos destacar três pontos distintos que orientarão a discussão subsequente sobre as condições da profissionalidade docente. Estes três pontos configuram três momentos que julgamos importantes na busca por unificação e especificação dos elementos heterogêneos que compõem o saber da profissão docente. Cada qual a seu modo, remeterá a uma concepção de

prática educativa para a construção de um quadro diversificado e reciprocamente complementar.

O primeiro ponto tem a ver com o esforço de reconhecimento da Pedagogia como campo de estudos e a sua singularidade na tarefa de unificação e articulação teórica dos conhecimentos na formação inicial dos(as) professores(as) nos cursos de licenciatura. É papel da Pedagogia, mediada por discussões didáticas relativas ao seu campo, a função de mobilização, articulação e unificação dos conhecimentos apreendidos na formação universitária dos(as) professores(as). A pedagogia como Ciência da Educação realiza a tarefa de unificação das demais ciências da educação (psicologia, sociologia, etc) em torno do seu objeto de interesse próprio e específico (a educação), respaldando à docência enquanto área específica de atividade profissional ao incorporá-la como resultado e expectativa da pesquisa e produção de conhecimentos científicos próprios. Este respaldo científico se realiza também na articulação e unificação com os saberes específicos da área disciplinar que, igualmente irão compor o repertório de saberes docentes. Neste aspecto ressaltamos o saber docente enquanto ação epistemológica apreendida de maneira necessária, intelectual e normativa. Os saberes e práticas docentes se realizam mediante uma dimensão de totalidade que caracteriza uma prática pedagógica

Segundo ponto: o reconhecimento da práxis educativa como unificação entre os processos de articulação entre teoria e prática na constituição de um saber e de uma prática docente históricos, e em processo reflexivo de transformação. Aqui mencionamos a importância crítica da reflexividade sobre a prática enquanto movimento de historização frente a concepções a-históricas, oriundas de uma perspectiva ideológica de reprodução social, muitas vezes apropriadas como pedagogia de Estado (tecnicismo, por exemplo). Enquanto o primeiro ponto diz respeito ao enfrentamento de dicotomias geradoras de hierarquias entre as áreas de saber, este segundo ponto tem a ver com o enfrentamento social e político frente a proletarização da profissão docente gerada a partir da distância alienadora entre teoria e prática. Enquanto aquele situa-se num reconhecimento das condições epistemológicas num contexto de legitimação de um campo científico, este segundo ponto se dirige especialmente

às condições macroestruturais de um ponto de vista histórico e social. Aqui o saber docente se identifica com a ação ética e moral. Os saberes e práticas docentes estão inseridos numa dimensão ética da prática educativa.

No terceiro ponto que decidimos elencar, a especificidade e unificação dos saberes que constituem a condição de profissionalidade docente se relacionam estritamente com a realidade prática da atividade do(a) professor(a). É o saber da experiência que fará concretamente a articulação e unificação dos saberes na atividade de ensinar. Enquanto que nos dois primeiros aspectos descritos existe uma ênfase na atividade analítica e teórica na produção dos saberes que especificam a docência, inclusive numa aproximação e indissociação entre teoria e prática, neste terceiro ponto queremos ressaltar a singularidade do saber prático enquanto tal, na sua característica eminentemente prática e, desta forma, articuladora, mobilizadora e unificadora dos outros saberes relacionados a atividade docente. Ao invés de associar a prática docente a um saber teórico especializado ou de aproximá-la da teoria através de um movimento de reflexividade (saber sobre a prática), neste ponto objetivamos compreender a distinção inexorável da prática em relação a teoria, para captar o imperativo da prática como produtora de modos de saber-fazer e saber-ser que estruturam o trabalho docente condicionados por situações práticas, diferentes das condições abstratas da reflexão teórica. Este ponto inclui uma consideração epistemológica específica sobre a subjetividade do(a) professor(a) e suas relações de subjetivação e objetivação dentro de um campo discursivo coletivamente constituído e configurador de um *habitus* docente. Este aspecto do saber docente se refere a ação educativa como produção contingencial, singular e articuladora dos saberes e dos modos de prática educativa correspondente a eles. Os saberes e práticas docentes estão envolvidos num contexto de “porosidade” anárquica das práticas, altamente criativo e potencializador de novas formas de práticas educativas.

A distinção clássica entre teoria e prática na verdade não oferece um exemplo plenamente perfeito para a real diferença entre os saberes da experiência e os demais. O saber teórico também é resultado de determinadas práticas educativas sociais, coletivamente desenvolvidas por um contexto convencional e afetado por relações de intersubjetividade entre os atores

produtores desse saber. Deste modo, seria mais correto afirmar que as condições práticas e subjetivas da produção dos saberes mudam, bem como a orientação do saber, voltado para a sistematização e abstração ou para as demandas concretas do trabalho. Esta observação feita por Tardif (2010, p. 234-237) contribui para a superação de outra dissociação problemática, evidenciando que não existe teoria (conhecimento) sem prática e vice e versa.

De modos distintos, essas três etapas da discussão em torno dos saberes que configuram a prática docente, sua especificidade e condição de profissionalidade, caminham numa mesma direção e combinam, de forma complementar, no reconhecimento da profissão docente como atividade complexa. Defendemos uma interpenetração desses três pontos, que constituirão uma inter-relação entre dimensões distintas no processo de produção do saber docente, bem como uma indissociação entre prática pedagógica, prática educativa e prática docente. Baseamos estes aspectos nas três concepções históricas de prática educativa destacadas por Tardif (2010, p. 154), que se distinguem singularmente por sua capacidade de articulação, tanto de forma especializada, na sua construção teórica; quanto de forma histórica na construção dos seus meios para a realização de seus fins; como de forma imperativa, descritiva e interpretativa nas situações criadoras da prática cotidiana como atividade contextual.

3. A condição de profissionalidade docente

O tema da caracterização dos saberes que constituem a condição da profissionalidade docente certamente é movido, entre outros fatores, pelo fenômeno histórico da desvalorização da profissão. Fenômeno que tem se acentuado através da transposição da lógica de mercado para a área da educação, distorcendo a relação de ensino e aprendizagem e os modos de interiorização e subjetivação dos papéis envolvidos nela (professor(a) e aluno(a)), transformando-a num contrato de prestação de serviços (Naidoo, 2008). Este ponto remete-nos novamente à perspectiva externa, evidenciando que a educação e, conseqüentemente a condição de profissionalidade docente, está submetida a uma agência de fora. A busca por reconhecimento e legitimidade da profissão, portanto, passa pela presunção de autonomia e especialização, tão evidentes e necessários através do esforço caracterizador dos estudos sobre os saberes relativos à docência. Porém, essa busca não “repousa” sobre estes, pois depende de “um jogo de negociações” com os empregadores públicos ou privados desses profissionais do ensino (TARDIF, 2002, p. 94) que, em última instância operam dentro de um paradigma político e econômico definido.

A desprofissionalização da docência, e mesmo a sua proletarização em tempos de neoliberalismo, marcam em boa medida o status histórico de desvalorização do ensino e do ofício que lhe corresponde. Mostra-nos também que o processo histórico de profissionalização da docência não se dá numa escalada ascendente, mas está à mercê de reveses. Nesse sentido, estamos convencidos da dimensão ética e política implicada na pesquisa.

Os estudos em torno da prática docente garantem uma evolução no processo de reflexividade em torno de si mesma, capaz de criar um corpo de saberes que especificam o seu ofício. Gauthier (1998) afirma a importância dessa atitude reflexiva sobre o ensino, e que a sua realização tardia causou dois problemas historicamente observáveis sobre a profissão. Um deles se refere a falta de conhecimento e clareza conceitual sobre a tarefa de ensinar, e que acaba dando lugar para ideias preconcebidas como “transmissão de conhecimentos”, não compreendendo a complexidade da prática docente (“ofício

sem saberes”). O outro está implicado na emergência das Ciências da Educação e a distância entre o conhecimento produzido na universidade e as demandas da prática docente. Na tentativa de uma formalização dos saberes criou-se um arcabouço conceitual sem correspondência com a realidade concreta do(a) professor(a) (“saberes sem ofício”). Nesse ponto, estamos cientes da importância da dimensão metodológica e epistemológica deste estudo.

No aspecto interno de desenvolvimento disciplinar do campo que especifica a profissão (Pedagogia), como demonstra Gauthier (1998), está contido, de certa maneira, uma tentativa de formalização da Ciência da Educação acompanhada de uma ruptura entre o mundo da pesquisa e o mundo próprio do trabalho docente. Esta é outra faceta da dissociação entre ensino e pesquisa ancorada numa velha dicotomia (teoria e prática) produtora de hierarquias. No caso da docência universitária, onde o(a) professor(a) desempenha tanto a função do ensino como da pesquisa, esse aspecto assume formas peculiares de reconhecimento da identidade profissional diante dessas funções. A valorização da pesquisa sobre o ensino se dá, em parte, pelos critérios de progressão da carreira docente estarem vinculados especialmente a atividade de pesquisa, como também pela falta de esclarecimento sobre o campo de estudo e de atividade profissional específico do trabalho docente. No professor(a) universitário(a) essa visão acaba provocando uma dissociação da relação que constitui uma característica de seu ofício e, poderíamos dizer também, uma dissociação da própria identidade profissional.

Zabalza (2004) afirma ser importante uma mudança na configuração da profissionalidade docente no ensino superior, evidenciando a necessidade de uma passagem do “especialista da disciplina” para o “didata da disciplina”. Pensamos que o termo “articulação” é mais apropriado do que “passagem”, por entender, a partir da reflexão anteriormente exposta, que, a concepção de formação pedagógica, além de situar-se num campo de conhecimento específico, implica também na articulação entre os conhecimentos, pedagógicos, didáticos e disciplinares. Essa duplicidade da identidade profissional e consequente dissociação das atividades correspondentes, permeia de forma geral a docência universitária, apontando para a questão da especificidade do

ensino no trabalho docente como um importante componente caracterizador da profissão.

A condição de profissionalidade dos professores das licenciaturas enfrenta de igual modo este desafio de articulação com a tarefa de pesquisa e dos saberes disciplinares da área específica, no entanto, a questão do ensino fica mais candente, uma vez que os profissionais que atuam nesses cursos são formadores de profissionais do ensino. Deste modo, uma reflexão sobre os aspectos que distinguem a docência como atividade singular é essencial no intuito da realização desta como exercício profissional pleno, e não como tarefa secundária e auxiliar da pesquisa na área disciplinar específica.

A concepção de “profissionalidade docente” envolve, sem dúvida, a definição da especificidade da atividade do professor em relação ao “conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela” (SACRISTÁN, 1999, p. 65). A caracterização dos saberes docentes e a prática a eles vinculada vai ao encontro, portanto, da construção das condições necessárias para a constituição da profissionalidade docente. O conjunto desses elementos especificadores da profissão estão atrelados consequentemente em função das demandas do trabalho educativo e daquilo que se requer da prática educativa como expressão de valores. A opção pelo termo “profissionalidade” em vez de “profissionalismo” e “profissionalização” tem a ver com o risco da captura ideológica destes últimos no que se refere a construção de uma prática educativa reprodutiva e técnica, eximida da criatividade, autonomia e deliberação de juízo que lhe confere. Desta forma, o termo “profissionalidade”, de acordo com a opção de muitos autores, deseja resgatar o que há de positivo no termo para a definição daquilo que é inerente às funções profissionais no contexto de trabalho docente (CONTRERAS, 2002).

A profissionalidade docente definida a partir de saberes específicos e próprios, deste modo, também está associada a produção de uma identidade profissional e o reconhecimento social desta profissão (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004). Segundo os autores, a reivindicação de um “status” social (profissionalismo) e o processo interno de especificidade da profissão (profissionalidade), são processos que se realizam de forma dialética com vistas

a profissionalização da docência. Neste sentido, a profissionalidade docente não é algo que se configura apenas internamente, conectada ao contexto legitimador da sua linguagem e especificidade de seus saberes, mas também a partir da dialética com as visões sociais do trabalho e suas tendências ideológicas que atuam no campo social como forças condicionantes das profissões.

Um esclarecimento sobre as definições (relativas a especificação da prática e saberes necessários a um trabalho distinto) e as tensões (contradições internas e dialética externa) características da condição da profissionalidade docente, contudo, apesar de necessário, se dá num processo contínuo de acordo com as transformações históricas e os condicionamentos sócio-culturais a que está sujeito. A definição de uma ideia de profissionalidade docente não pode ser entendida como uma concepção universal num sentido rígido, sob o risco de ficar alienada dos processos dialéticos que a mantém significativa em determinado contexto.

A noção de profissionalidade como movimento histórico, de certa forma, é destacada por Cunha (2007). Segundo a autora, a ideia de profissionalidade possibilita compreender a profissão docente como ação em processo, e não como a replicação de um modelo pré-estabelecido imposto de fora. Ela acontece determinada pela ação do professor enquanto sujeito histórico, através da profissão cujo exercício nunca é estático. Nesse sentido, o movimento que coloca em curso o processo de constituição da profissionalidade docente tem um ator principal, por assim dizer, o seu protagonista: o(a) professor(a). Na Universidade é sobre ele que recai a definição da prática docente e as decisões relacionadas ao campo (CUNHA, 2005).

Considerar a profissionalidade docente, no escopo definidor de sua especificidade, na tensão dialética que a condiciona socialmente e tomada no seu caráter processual de constituição, portanto, indica, em todos esses aspectos, a perspectiva privilegiada do(a) professor(a) acerca da compreensão e realização deste movimento configurador da própria profissão. Isto significa dizer que o(a) professor(a) não coloca em movimento os processos sobre os quais se constrói as condições para a sua profissionalidade, mas tem uma agência fundamental sobre eles. Assim, é correto afirmar que o seu papel é

indispensável diante das mudanças contemporâneas e novas demandas que requerem da profissão docente uma prática constante de revisão, adaptação e atualização. O desafio da docência está relacionado, nesse sentido, às mudanças tecnológicas, às políticas públicas, reformas educacionais e modelos organizacionais, bem como, aos desafios surgidos pelas imprevisíveis relações do ser humano com agentes biológicos patógenos (como a atual situação da pandemia do covid-19 tem demonstrado). Muitos fatores interferem nas condições da profissionalidade docente, fatores inclusive muito imprevisíveis. Apesar disso, a ação dos(as) professores(as) é imprescindível no enfrentamento dos desafios históricos que se colocam na constituição da sua profissionalidade.

Estudos como o de André e Almeida (2017), por exemplo, evidenciam esse aspecto de enfrentamento e adaptação na atividade dos(as) professores(as) formadores(as) das licenciaturas. Segundo as autoras, os dados das pesquisas revelam que a heterogeneidade dos alunos que ingressam nos cursos de licenciatura, aliado às condições institucionais inadequadas para a solução conjunta desta demanda, recaem como um desafio importante para os docentes e afetam a constituição de sua profissionalidade. Esse quadro de mudanças relativos à transformação das demandas que acompanham a atividade histórica da docência, muitas vezes gera conflitos entre as dimensões responsáveis pela viabilização do ensino. Como demonstra o estudo das autoras, quando as novas exigências impostas pelas políticas de formação e pelas necessidades dos alunos são consideradas pelos(as) professores(as) e assumidas como revisão dos próprios saberes e práticas, em contraponto outras resistências são sentidas, oriundas “nas propostas de formação, política institucional e na cultura docente” (ANDRÉ e ALMEIDA, 2017, p. 217). Este dado mostra que os(as) professores(as), muitas vezes, estão mais abertos para as transformações contingenciais para manter a educação relevante, do que os fatores institucionais e organizativos por meio dos quais a atividade docente necessariamente se realiza (nesse sentido, num conflito evidente).

Roldão (2007) afirma que, embora esteja sujeito a contextualizações de diversas formas, o caracterizador distintivo do docente, relativamente presente ao longo do tempo, é a ação de ensinar. Segundo a autora, a compreensão da ação de ensinar está envolvida num processo sócio-histórico de

desenvolvimento, de tal forma que a sua relação com um grupo de profissionais específicos é resultado de uma concepção moderna, fruto de uma evolução das formas tradicionais de ensinar. A profissionalização da docência, deste modo, acontece num movimento histórico de institucionalização e especialização, indicando uma nova forma de reconhecimento social da natureza e complexidade do ensino. A tarefa de ensinar, portanto, antes de ser uma concepção com implicações ideológicas e pedagógicas definidas, é uma necessidade histórica que se coloca como condição atual para a constituição de profissionalidade docente.

O ensino como mero “professar de conhecimento” ou “transmissão de conteúdo”, neste sentido, é uma concepção anacrônica, não mais útil para a sociedade. As discussões sobre a ação de ensinar atualmente envolvem a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de maneira unificada e interdependente. Significa considerar a relação entre professor(a) e aluno(a) de maneira mais complexa e menos unilateral. Para Libâneo (2012), o campo da didática é responsável pelas intervenções pedagógicas nas situações de ensino e aprendizagem, sendo um aspecto que está no centro da formação profissional dos professores. A condição de profissionalidade docente, portanto, está ligada a esta relação educativa e à condução dos processos a ela inerentes.

Segundo Roldão (2007) existe uma relação estreita entre a função de ensinar e o conhecimento específico necessário para exercê-la. Podemos depreender disso que, à trajetória histórico-social da tarefa de ensinar está associada também as transformações históricas nas formas de se conceber o conhecimento específico necessário a ela. O reconhecimento da ação de ensinar como tarefa que envolve certo nível de complexidade corresponde ao postulado de que os saberes necessários a ela também estão inseridos numa relação de complexidade, por se darem num contexto de interações humanas desde a sua formação, produção e mobilização no exercício da profissão (TARDIF, 2010).

Sobre a formalização do conhecimento profissional do docente, a autora destaca alguns fatores que dificultam um esclarecimento conceitual sobre o tema, como a histórica relação da ação de ensinar associada a inúmeras atividades antes da formalização do ensino como profissão; as lógicas

aplicacionistas e tecnicistas, bem como a perspectiva difusa e abrangente sobre um ensino humanístico. Essas concepções históricas sobre a ação de ensinar tornam obscurecido o entendimento dos conhecimentos necessários para a profissão docente. O processo de reflexividade sobre esta ação (GAUTHIER, 1998) torna-se fundamental para a caracterização dos conhecimentos e consequente formalização da profissão.

Roldão (2007) menciona uma articulação entre duas tendências reflexivas sobre a constituição dos conhecimentos próprios da atividade docente. Essas tendências estão representadas de alguma forma no capítulo anterior onde abordamos as características dos saberes docentes, e vão ao encontro de um tipo de indissociação que também buscamos na concepção de um saber docente que mobiliza e articula conhecimentos oriundos de diversas fontes. Referendada em alguns autores, a autora identifica uma tendência teórica de natureza normativa realizada na decomposição analítica dos elementos constituintes do conhecimento global do docente (SHULMAN, 2005); e uma outra vertente teórica que acentua a qualidade descritiva e interpretativa dos conhecimentos profissionais enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática docente em ação (SCHÖN, 1992). Segundo a autora essas duas tendências divergem na matriz analítica mas convergem na interpretação da práxis e do conhecimento que a sustenta; uma enfatizando o saber prévio e a outra o saber posterior emergente da prática docente.

A ação de ensinar como prática específica da docência requer um conhecimento profissional, mas não qualquer conhecimento normativo ou descritivo. Segundo a autora, para distinguir o saber docente de qualquer outro saber específico de outra profissão é preciso ir além da dimensão analítica-normativa e contextual-reflexiva. É necessário a operação de alguns “geradores de especificidade” (ROLDÃO, 2007, p. 99-101). Esses “geradores de especificidade” correspondem, respectivamente a: 1. Natureza transformativa dos conhecimentos e sua mútua incorporação (que significa mais do que simples integração); 2. Capacidade analítica sobre os saberes técnicos e as situações de improvisação que requerem criatividade; 3. A qualidade de mobilização e interrogação dos conhecimentos formais e práticos; 4. Meta-análise como

condição permanente de autocrítica; 5. E a comunicabilidade e circularidade dos conhecimentos da prática docente entre os pares de profissão.

Deste modo, a ação específica de ensinar como traço distintivo da profissionalidade docente não somente está ligada a um conjunto de saberes específicos que determinam a sua prática, como também está relacionada com a forma como esses saberes são transformados, mobilizados e articulados entre si, como são sistematizados e comunicados entre os seus pares, e como são permanentemente analisados em função da tarefa complexa do ensino. Nas palavras da autora, o saber docente

[...] emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando em fundamento do agir informado, que é o ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência. (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Retomando os três pontos elencados no capítulo anterior, elucidados agora pela discussão dos elementos especificadores constituintes da profissionalidade docente, queremos esboçar um esquema interpretativo entre a ação específica de ensinar como aspecto distintivo da profissão docente, as relações dos saberes que embasam a sua realização e os efeitos caracterizadores da prática educativa.

Dissemos anteriormente que:

1. os saberes da formação inicial nos cursos de licenciatura (pedagógicos, curriculares e disciplinares) compõem a dimensão normativa e analítica do saber profissional, estando ainda inseridos numa relação de afirmação epistemológica do campo específico da Educação (Pedagogia) frente a outras áreas de conhecimento, sendo responsável pela articulação e unificação destas na situação de ensino e aprendizagem mediadas pela Didática. Segundo os geradores de especificidade descritos por Roldão (2007), identificamos a natureza transformativa dos saberes operados pela especificação do campo da Educação em relação aos outros saberes, transformando-os em conhecimentos

profissionais de um/uma professor(a) (e não de um bacharel da área específica). Isso permite superar a fragmentação e dissociação entre os saberes da profissão. Este ponto destaca a prática educativa num eixo epistemológico distinto, embasada num conhecimento normativo e fundamental.

2. o reconhecimento de uma práxis educativa unificadora da teoria e da prática possibilita a constituição do saber e prática docentes como elementos históricos e em processo reflexivo de transformação. Os saberes docentes são mobilizados na prática num processo constante de adaptação e rearticulação dos meios para a realização crítica de seus fins. Este ponto tem a ver com os valores implicados na prática educativa e aponta para o perigo ideológico da dissociação com a realidade histórica através de uma separação alienadora entre teoria e prática. Destacamos neste aspecto a característica meta-analítica e permanentemente interrogativa sobre os saberes e práticas, como um operador de especificidade da profissionalidade docente. A prática educativa tem um saber fundamental, mas está dialetizado por uma prática docente enraizada na história.

3. a singularidade do saber prático articula e mobiliza os outros saberes relacionados a atividade docente por meio da produção de modos de saber-fazer e saber-ser que se estruturam no trabalho condicionados por situações práticas, diferentes das condições abstratas da reflexão teórica produtora do saber científico fundamental. Este ponto demonstra o caráter epistemológico da situação concreta do(a) professor(a) que, ao se colocar nas interações práticas da atividade docente, se insere em relações de subjetivação e objetivação, formando um corpo de saberes contextuais que, ao serem coletivizados, irão configurar um *habitus* docente. Aqui podemos encaixar dois operadores de especificidade: um em relação a capacidade analítica sobre os processos criativos desenvolvidos na prática docente, revestindo-os de intencionalidade educativa e, o outro, no que se refere a capacidade de circulação e comunicabilidade dos saberes experienciais entre os pares para a produção coletiva e mutuamente modeladora de padrões de saber-ser e saber-fazer docentes. Este aspecto do saber docente se refere a ação educativa como produção singularmente contextualizadora e articuladora dos demais saberes, e evita a dissociação com a realidade concreta da ação de ensinar e do papel

agenciador do(a) docente na produção de seus saberes e modelamento de sua prática.

Estes três aspectos relacionam saberes e práticas docentes caracterizados como elementos distintos e inter-relacionados em torno da ação específica do ensino como exercício profissional e especializado. Eles esboçam um caminho para evitar as dissociações que contribuem para uma prática docente fragmentada e desvalorizada, bem como para o esclarecimento da ação de ensinar como prática educativa complexa, cientificamente fundamentada, historicamente situada e contingencialmente assumida como produto mobilizado e remodelado no cotidiano profissional. Eles se interpenetram num processo dialético de formação mútua através de geradores de especificidade que evidenciarão a centralidade da ação de ensinar como elemento distintivo da profissão docente.

4. Panorama histórico das licenciaturas no Brasil

Nesta parte do texto faremos uma breve retomada histórica para elucidar alguns aspectos sobre a constituição dos cursos de licenciatura no Brasil e a consequente formação de sua identidade contemporânea. Uma análise sobre o processo histórico mostrará que as atuais problemáticas envolvendo a formação de professores(as) e a condição de sua profissionalidade passam, necessariamente, por fatores sociais e culturais resultantes de um contexto específico, com determinadas demandas.

Consideramos as licenciaturas como cursos que são voltados especificamente para a formação de profissionais do ensino, inseridos em variados níveis do processo de educação intencional e formal que, “pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial.” (GATTI, 2010, p. 1359).

Saviani (2009) faz um mapeamento da trajetória institucional da formação de professores, retomando os contextos históricos e teóricos que no Brasil pode ser periodizado, de acordo com características distintas, a partir do século XIX. O primeiro período compreende os anos de 1827 a 1890 e é caracterizado pela instituição das Escolas Normais. A preparação de professores no contexto destas escolas visava orientar-se por coordenadas pedagógico-didáticas, porém, “predominou o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas Escolas de Primeiras Letras” (SAVIANI, 2009, p.144).

De 1890 a 1932, o segundo período marca o estabelecimento e a expansão de um padrão destas Escolas Normais. Neste período é criado a escola-modelo anexa à Escola Normal. O intuito era promover o enriquecimento dos conteúdos curriculares e enfatizar os exercícios práticos de ensino. Já no terceiro período (1932 – 1939) ocorre a organização dos Institutos de Educação, pensados de forma a incorporar às exigências da Pedagogia, que buscava se firmar enquanto conhecimento de caráter científico (SAVIANI, 2009, p. 146).

No quarto período (1939 – 1971) os Institutos de Educação evoluem para o nível universitário. Nesta época acontece a organização e implementação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciaturas. Saviani (2009) e Diniz (2000) vão afirmar que o motivo principal deste processo teve a ver com a preparação de professores(as) para a escola secundária. Os Cursos de Licenciatura e Pedagogia surgiam organizados no esquema conhecido como modelo “3+1”: três primeiros anos de estudo voltados para as disciplinas de conteúdo específicos e o último ano relativo as disciplinas pedagógicas.

De 1971 a 1996 ocorre a substituição da Escola Normal pela habilitação específica do Magistério. A lei n. 5.692/71 alterou a denominação dos ensinos primário e médio para primeiro grau e segundo grau. Esta estrutura significava a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para a totalidade do ensino de 2º grau, a referida lei “previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração)” (SAVIANI, 2009, p. 147).

O sexto período (1996 – 2006) caracterizado por Saviani, refere-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996 que introduziu os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura. De acordo com o autor, esta política educacional efetuou um nivelamento por baixo, promovendo uma formação barata por meio de cursos de curta duração.

No processo de institucionalização dos cursos de licenciatura, a questão pedagógica, outrora ausente, vai se tornando o foco das reformas a partir da década de 1930. Porém, segundo Saviani, não encontrou um encaminhamento satisfatório até os dias atuais:

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p. 148).

A análise teórica dos seis períodos históricos relativos a formação de professores no Brasil, aponta para a configuração de dois modelos de formação.

Um associado aos conteúdos específicos de cada área de conhecimento e o outro, acerca do preparo pedagógico-didático. O primeiro modelo prevaleceu nas Universidades e demais Instituições de Ensino Superior, e o segundo predominou nas Escolas Normais.

Podemos observar que a dissociação entre conhecimentos da área disciplinar específica e os conhecimentos pedagógicos tem uma história de desenvolvimento teórico-institucional que se constitui e se mantém na forma como as instituições de ensino organizam os cursos de formação de professores. Esse “dilema” na formação de professores é apontado por Saviani (2009), indicando que uma devida articulação entre os saberes estruturado a partir de sua indissociabilidade seria fundamental para os cursos. Diniz (2000), ao constatar o mesmo “dilema”, afirma que a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas nas Licenciaturas é demonstrada nas Universidades através da concepção de um licenciando como “meio-bacharel com tinturas de pedagogia”. (MENEZES apud DINIZ, 2000, p. 59).

Santos e Silva Sá (2012) apontam para a existência de uma tendência na formação de pesquisadores da área específica nos cursos de licenciatura em Química, ocorrendo um desvio da proposta de formação para o magistério. Esta pesquisa ainda indicou que a prática curricular do curso é marcada pelo modelo “3+1” e que os professores formadores que ministram disciplinas de conteúdo reproduzem as ideias sociais de desprestígio da área educacional.

A Resolução CNE/CP 01/2002, destaca a importância da consideração das competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico, estabelecendo a ideia de uma formação mais nuclear nos cursos de formação de professores. Embora tais resoluções evidenciem, no nível formal de orientação, uma disposição integradora dos saberes disciplinares e pedagógicos na formação de professores, na prática (como demonstrado pelas pesquisas) o que se tem de fato, até os dias atuais, é um modelo de formação consagrado no início do século XX, marcado por uma ruptura insolúvel (GATTI, 2010).

Apesar das constantes reformulações e adequações nas propostas de formação de professores, as reais efetivações dessas dinâmicas parecem insatisfatórias. Problemas vivenciados nos cursos há décadas, se mantém num

ciclo de longa duração, guardando muito do modelo organizacional ultrapassado (3+1). Uma mudança de paradigma no desenvolvimento dos cursos de formação de professores se impõe como necessária, para além de medidas paliativas (CARVALHO, 1992).

A desvalorização da formação pedagógica nos cursos de licenciatura produz um entendimento equivocado sobre a constituição do bom professor, relacionando-o diretamente a um bom domínio dos conteúdos disciplinares da área específica (CHAMON, 2011). Temos ressaltado este aspecto problemático da formação de professores (a dissociação entre os saberes pedagógicos e disciplinares e a consequente desvalorização da docência), no entanto eles não são os únicos problemas e dificuldades que caracterizam a crise no magistério. Diniz-Pereira (2011) indica um conjunto de situações que define melhor a dimensão do desafio concernente a uma formação docente profissional. Entre eles, temas recorrentes na literatura educacional das últimas décadas: a expansão do sistema público de ensino desacompanhada de verbas públicas, a criação indiscriminada de cursos de licenciatura, a falta de condições materiais do trabalho docente, a culpabilização dos professores pela má qualidade do ensino, a desvalorização do magistério, a separação entre teoria e prática, etc.

Sobre a desvalorização da docência, há pesquisas (DINIZ-PEREIRA, 2011) que apontam aspectos variados dessa concepção. Entre os cursos universitários, por exemplo, aqueles que oferecem a modalidade licenciatura integram os cursos de “menor prestígio”. As taxas de evasão nesses cursos são maiores do que nos demais e o perfil dos alunos ingressantes é consideravelmente distinto, compondo um quadro socioeconômico e cultural menos favorecido.

Outras pesquisas mostram que entre os licenciandos(as), cerca de 21% enxergam a docência como uma espécie de “seguro desemprego”; 39,2% tem renda familiar até três salários mínimos; e é escassa frequência de estudantes com renda familiar acima de dez salários mínimos. Os currículos das licenciaturas evidenciam a prevalência da carga horária de disciplinas dos conhecimentos da área específica em relação aos conhecimentos pedagógicos e a inexistente articulação entre ambos (GATTI, 2010). Sobre o perfil do

professor enquanto profissional não existe um esclarecimento adequado, nem mesmo às vezes, a consciência de que se está formando um professor nesses cursos (GATTI, 2009).

A pesquisa de Romanowski (2012) identifica um outro fator de dissociação nos cursos, que está implicado, de certa maneira, na lógica que sustenta a separação dos conhecimentos da área disciplinar e da área pedagógica. A autora, ao investigar as ementas dos programas de ensino das disciplinas pedagógicas para a formação de professores nas novas propostas dos cursos de licenciatura, constata a predominância da concepção teórica enquanto orientadora da prática, revelando a tendência no entendimento de uma sólida formação teórica para garantir a prática. O conhecimento da prática docente e da escola são considerados complementares. Deste modo, a autora destaca a distância existente entre a formação dos professores e o contexto real de sua atividade, tornando a formação nos cursos de licenciatura desarticulada e frágil.

A resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A citada resolução traz em seu artigo 2º, parágrafos 1º e 2º, a amplitude da ação profissional docente, compreendendo diversos aspectos formativos e devendo ter, os profissionais do magistério, uma sólida formação, que de acordo com a lei implica na capacidade de articular diversos conhecimentos.

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, Resolução nº 2, 1º de julho de 2015).

Na sequência, mais especificamente no artigo 3º, parágrafo 5º da citada lei, ficam instituídos alguns princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, trazendo no item V a necessidade de indissociabilidade entre teoria e prática, fundada em conhecimentos científicos e didáticos, a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Podemos inferir, a partir desse trecho que o texto parece supor certa hierarquização de conhecimentos, no que se refere aos “conhecimentos científicos e didáticos”. Também está posta a necessária indissociabilidade do tripé sob o qual assenta-se a Universidade: ensino, pesquisa e extensão. Sabemos, porém, que nesse tripé existe certa hierarquização, atribuindo à pesquisa mais valoração na medida em que os próprios professores e professoras da Educação Superior são avaliados a partir de sua produtividade como pesquisadores e pesquisadoras. Soma-se a isso a dificuldade de concretização dessa mencionada indissociabilidade.

A Lei traz ainda em seu artigo 5º no interior do Capítulo II, a Base Nacional Comum sob a qual deve assentar-se a Formação de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, entendendo que essa Base Comum Nacional conduzirá o(a) egresso(a) do Curso de Licenciatura a capacitação de uma série de elementos que vão desde a integração e interdisciplinaridade curricular até a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), passando pela promoção de espaços de reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seu processo de construção.

Enfim, o reconhecimento da gama de aspectos que envolvem a formação docente é um passo significativo. Contudo, pensar que o processo de formação inicial institucionalizado dará conta de suprir as demandas postas em Lei, gera certo ceticismo, a exemplo do artigo 3º, item XI, parágrafo 6º:

6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, Resolução nº 2, 1º de julho de 2015).

No que tange a organização curricular considera-se que os cursos de licenciatura terão um mínimo de 3.200 horas, sendo destas 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio, 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas no contexto do curso e por fim, 200 horas de atividades de aprofundamento em áreas de interesse do estudante.

Na sequência das Leis que organizam os cursos de licenciatura no Brasil, temos como mais recente a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A citada lei institui que os cursos de formação de professores terão como referência curricular a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. (BRASIL, Resolução nº 2, 20 de dezembro de 2019).

No artigo 4º da Resolução, estão previstas as três dimensões fundamentais que se constituem em competências específicas da ação docente, sendo elas: “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (BRASIL, Resolução nº 2, 20 de dezembro de 2019). Essas três dimensões são discriminadas no texto da resolução.

São apresentados ainda no artigo 6º, do capítulo II, os princípios relevantes da formação de professores, tendo como marco regulatório a BNCC. Quanto a distribuição de carga horária, identificamos no capítulo IV, nos artigos

10 e 11 que as 3.200 horas são distribuídas de forma diversa daquela apresentada pela resolução de 2015.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, Resolução nº 2, 20 de dezembro de 2019).

Identificamos que todo o texto dessa resolução faz referência à BNCC, vinculando a formação de professores diretamente às diretrizes para a educação básica. Consideramos ainda que, aparentemente, tal resolução enfraquece o caráter político da formação de professores, tornando-a mais tecnicista e enrijecida.

Percebemos que a história institucional das licenciaturas e as pesquisas empíricas que caracterizam na prática como se organizam esses cursos, justificam a preocupação teórica dos autores que se ocupam da temática da categorização dos saberes docentes, das dissociações dos conhecimentos da formação, da afirmação epistemológica do campo da educação, da relação dialética entre teoria e prática, do reconhecimento e esclarecimento quanto os saberes experienciais, etc. Enfim, da importância da afirmação da profissionalidade docente e caracterização de sua condição. É perceptível também ver o esforço caracterizador das resoluções em torno de questões importantes, como o avanço na consideração da prática como componente de formação que vem ganhando mais espaço institucionalizado.

Voltando uma vez mais às considerações de Roldão (2007) sobre a singularidade da docência enquanto atividade profissional, queremos ressaltar o que parece ser um movimento contrário ao que a autora propõe ser realizado como condição de especificar a profissão docente. Movimento a despeito e a contrassenso das teorias e leis referentes à formação e ensino. A partir dos fatos

historicamente demonstrados no desenvolvimento dos cursos de licenciatura e da profissão docente a eles atrelados, se percebe movimentos e lacunas que estruturam a atividade docente sobre uma base frágil, desarticulada e fragmentada (principalmente no que tange aos saberes constituintes de sua prática)

A autora propõe que existam “geradores de especificidade” que atuam como operadores de distinção da atividade docente. Segundo o entendimento que temos, a função de especificação do ensino na profissionalidade docente se dá através da consideração complexa de todos os elementos, contextos, relações, saberes e práticas distintos que a formam. Nesse sentido, “os geradores de especificidade” operam também em função da unificação e articulação de um todo complexo caracterizador da ação de ensinar na atividade profissional do(a) professor(a). Ou seja, ação de ensinar como atividade profissional docente é uma ação altamente complexa.

Quando abordamos os problemas de desvalorização e redução da profissionalidade docente a um método ou uma vocação humana, ou mesmo quando há a fragmentação dos saberes e sua correspondente desarticulação na formação e no exercício da profissão, poderíamos dizer que de modo semelhante, uma função opera aí realizando um efeito contrário. Não seria “geradores de dissociação” que desarticulam a ação complexa do ensino, fazendo-a perder a sua especificidade enquanto atividade docente profissional? Não seria estes os efeitos caracterizados por generalizações difusas em torno do ensino, fazendo com que os(as) professores(as) percam especificidade e densidade profissional?

A condição de profissionalidade docente passa por esses embates. Torna-se, no entanto, um horizonte para esta pesquisa, como esses embates se realizam na trajetória pessoal dos professores e professoras? Em que medida mobilizam e operam dentro de uma perspectiva de geração de especificidade da sua profissão (ou quê outros modos de realização desta função se utilizam, ou criam novos)? E em que medida são agentes de sua desarticulação através de lógicas de dissociação da complexidade da ação de ensinar?

5. Percurso Metodológico da Pesquisa

A seguir passamos a descrever os delineamentos da metodologia utilizada para a realização da pesquisa.

5.1. Abordagem Qualitativa

A discussão teórica, a avaliação histórica e os dados apresentados de algumas pesquisas, até aqui, dão um vislumbre do grande desafio que é pensar nos elementos constituintes da profissão docente. A discussão teórica nos aponta alguns caminhos para lidar com as contingências históricas referentes aos elementos dissociativos e redutores da docência, tão evidentes a partir das pesquisas, e que se efetivam na forma de concepções, práticas e modelos instituídos socialmente no processo de desenvolvimento da profissão.

De acordo com o que foi discutido, apontamos para a complexidade dos processos que configuram a condição de profissionalidade docente. Processos que atravessam a temática dialeticamente desde os aspectos referentes à origem dos saberes da profissão, seu processo de formação, até o exercício de sua prática, entre outros. Múltiplos atores sociais estão inseridos nesse complexo de forças, atuando na produção e legitimação de concepções de educação, práticas educativas e outros elementos fundamentais para a constituição da docência como profissão. Dependendo da perspectiva heurística, diferentes atores e níveis distintos de análise podem ser mobilizados e considerados para compreender determinados aspectos que influenciam o nosso objeto de pesquisa.

Depois de um breve panorama macroestrutural sobre o qual situamos contextualmente o *lôcus* de nossa investigação, optamos pela perspectiva metodológica da análise voltada para a subjetividade dos professores e professoras e sua capacidade de atuar na construção da sua profissionalidade docente. Deste modo, colocamos em pauta questões como: Quais concepções de docência têm os professores e professoras dos cursos de licenciatura? De que forma esses docentes se construíram enquanto professores(as)? Quais os seus referenciais e modelos para desenvolver sua prática docente? Eles(elas)

identificam-se como professores(as) ou como bacharéis em determinada área, ou ainda como pesquisadores(as) somente? Como se dá, no cotidiano do trabalho, o processo de construção da profissionalidade desses(as) professores(as)? Sob quais condições ela é constituída? A partir de quais referenciais, tanto pessoais, quanto teóricos? Essa condição de profissionalidade é sustentada a partir de quais concepções pedagógicas a respeito do ensino, da educação, da docência, da escola, do ser professor(a)...? Como os professores e professoras da Educação Superior mobilizam os seus conhecimentos na prática? Quais saberes identificam como oriundos da experiência? Quais elementos associam à especificidade e singularidade de sua profissão?

Essas entre outras questões nos levaram a delimitação de nosso problema de pesquisa: Como se constitui a condição de profissionalidade docente dos/as professores e professoras de três Cursos de Licenciatura da UFPel, a partir de suas concepções de docência, seus saberes e práticas mobilizados no exercício da profissão, sua formação e seus interesses profissionais?

Salientamos que as concepções, saberes e práticas adotadas pelos(as) professores(as) formadores(as) dos cursos de licenciatura, além de sua formação e interesses profissionais, constituem importantes elementos para a construção da sua condição de profissionalidade, por estarem vinculados concretamente ao exercício da profissão. Optamos por abordar a constituição da condição de profissionalidade dos(as) professores(as) formadores(as), focando no que estes “são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2010) acerca da sua experiência enquanto docentes. Como eles(as) se veem no que fazem, o que pensam e dizem sobre a sua profissão? Uma atenção especial, nesse sentido será dada à relação que estes estabelecem com os seus saberes e práticas, entendendo que eles são mobilizados em conjunto com uma gama de conhecimentos que evidenciam a complexidade de sua prática docente. Conforme aponta Lucarelli (*apud* SOARES e CUNHA, 2010, p. 28), tal complexidade da docência universitária caracteriza-se também por ela ser um espaço de conexão de conhecimentos. E como aponta Tardif (2010), essa complexidade está implicada necessariamente à um conjunto de interações

humanas. São saberes e práticas que mediam relações humanas envolvidas em processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa se fundamentou em uma abordagem qualitativa, tendo como meios de coleta de dados, entrevista semiestruturada, levantamento dos currículos lattes dos(as) professores(as) formadores(as) das licenciaturas e acesso aos Projetos Pedagógicos dos cursos escolhidos. A análise dos dados foi realizada mediante Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A abordagem qualitativa permitiu dispor de elementos que possibilitam a compreensão de processos complexos construídos em contextos sociais específicos. Da mesma forma, permitiu entender a interação dos sujeitos com esse contexto, no que se refere a internalização de concepções e sua maneira de objetivar sua atuação e discorrer sobre ela. De acordo com Creswell:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível as pessoas e aos lugares em estudo [...] O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança. (CRESWELL, 2014, p, 49-50).

Consideramos que a opção por pesquisa de abordagem qualitativa, ainda de acordo com Creswell (2014), é indicada quando uma compreensão complexa e detalhada da questão se faz necessária ou ainda, do contexto que foi investigado. Trata-se de uma proposta que teve como objetivo uma apropriação mais significativa de uma realidade específica, ou seja, se intencionou uma análise e compreensão mais complexa da realidade que se investigou.

A pesquisa qualitativa se define por uma série de métodos e técnicas que podem ser empregados com o objetivo principal de proporcionar uma análise mais profunda de processos ou relações sociais. Seu uso não objetiva alcançar dados quantificáveis, ao contrário, objetiva promover uma maior quantidade de informações que permita ver o seu objeto de estudo em sua complexidade, em suas múltiplas características e relações. (IGREJA *In* MACHADO, 2017. p. 14).

De acordo com Minayo (1994), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não

perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p.22). No caso específico desta pesquisa, somente a abordagem qualitativa responderia de forma satisfatória aos interesses da investigação, considerando que trata-se de compreender os sentidos, concepções, saberes e práticas dos(as) professores(as) dos cursos de licenciatura, entendendo a partir destas, como esses sujeitos se constituem profissionalmente enquanto docentes. É através da escuta desses sujeitos e das suas reflexões durante o processo de entrevista, que se permitiu compreender como eles(elas) constroem a profissão docente no dia a dia de sua prática.

5.2. Contexto da Pesquisa: processo de coleta de dados e sujeitos

O campo empírico para a coleta de dados foi a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), mais especificamente, três Cursos de Licenciatura na modalidade presencial. Os sujeitos da pesquisa foram professores(as) formadores(as) dos Cursos de Licenciatura em Geografia, Ciências Sociais e Física. Realizamos entrevistas com estes professores(as) e analisamos os respectivos currículos lattes, juntamente com os Projetos Pedagógicos dos cursos.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) foi criada em 1969 a partir da transformação da Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul e da anexação das Faculdades de Direito e Odontologia, do Conservatório de Música de Pelotas, da Escola de Belas Artes Dona Carmem Trápaga Simões, do Curso de Medicina do Instituto Pró-Ensino Superior do Sul do Estado e do Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG). Localiza-se na região sul do Rio Grande do Sul em Pelotas, município com maior população da região sul do estado, situado à 250 Km de Porto Alegre.

Em 2007, a UFPel aderiu ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), proporcionando um aumento muito expressivo no número de cursos, passando de 59 no ano de 2007, para 99 cursos até 2013. Este período a instituição passou de oito mil para 21 mil alunos.

São cinco campus que compõem a estrutura física e administrativa da Universidade: Campus do Capão do Leão, Campus da Palma, Campus da Saúde, Campus das Ciências Sociais e o Campus Anglo, onde está instalada a Reitoria e demais unidades administrativas. Fazem parte também da estrutura atual da UFPel diversas unidades dispersas. Dentre elas, a Faculdade de Odontologia, a Faculdade de Direito, o Serviço de Assistência Judiciária, o Conservatório de Música, o Centro de Artes (CA), o Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA), o Centro de Desenvolvimento Tecnológico (CDTEc), o Centro das Engenharias (CEng), a Escola Superior de Educação Física (ESEF), o Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG), o Museu de Ciências Naturais Carlos Ritter e a Agência para o Desenvolvimento da Lagoa Mirim (ALM).

A Universidade oferece atualmente 193 cursos, sendo 67 cursos de bacharelado nas diversas áreas do conhecimento, 22 cursos de licenciatura na modalidade presencial e 97 na modalidade de Educação à Distância e, ainda sete cursos tecnólogos. Apresentamos a seguir os 19⁹ cursos de licenciatura distribuídos nas suas respectivas Unidade Acadêmicas.

Quadro 1: Cursos de Licenciatura da UFPEL nas respectivas Unidades Acadêmicas

Unidade Acadêmica	Cursos de Licenciatura
Centro de Artes (CA)	Artes Visuais Dança Música Teatro
Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA)	Química

⁹ Apresentamos 19 cursos, considerando que dos 22 cursos, três são ofertados em turnos diversos.

Centro de Letras e Comunicação (CLC)	Português e Alemão Português e Espanhol Português e Francês Português Português e Inglês
Escola Superior de Educação Física (ESEF)	Educação Física
Faculdade de Educação (FAE)	Pedagogia
Instituto de Biologia (IB)	Ciências Biológicas
Instituto de Ciências Humanas (ICH)	História Geografia
Instituto de Física e Matemática (IFM)	Física Matemática
Instituto de Filosofia, Sociologia e Política (IFISP)	Ciências Sociais Filosofia

Quadro 1 - Distribuição dos Cursos de Licenciatura da UFPEL nas respectivas Unidades Acadêmicas.

Destes, selecionamos três cursos, sendo estes Ciências Sociais, Física e Geografia. A opção por estes cursos se deu mediante o entendimento de que os mesmos possibilitariam uma análise mais abrangente do tema de pesquisa, em decorrência das suas diferentes áreas, estando alocados em diferentes Institutos na Universidade. As grandes áreas do saber dividem-se em Ciências Humanas (dois cursos) e Ciências Exatas (um curso), possibilitando consequentemente uma diversidade entre áreas do conhecimento epistemologicamente distantes, bem como considerar as diferenças “menores” entre as áreas do conhecimento epistemologicamente mais próximas.

O Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas foi criado em 1989 para atender a demanda de docentes de Geografia

no município de Pelotas e região. Desde a sua fundação tem se pautado pelo pensamento crítico em todas as reformulações curriculares, mantendo um comprometimento com a sociedade. O curso possui modalidade presencial e com turno de funcionamento noturno, possuindo um período de cinco anos. Faz parte do Instituto de Ciências Humanas da universidade.

O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pelotas foi criado em 1995. Funciona na modalidade presencial e em turno noturno com duração mínima de oito semestres. Fez parte do Instituto de Sociologia e Política¹⁰, unidade especializada voltada para a pesquisa e a extensão, com compromisso de participar do debate público, da formulação de propostas e da produção de conhecimentos sobre a realidade em que está inserido. Antes do Curso de Licenciatura, o primeiro curso de graduação criado dentro do Instituto foi o de bacharelado em Ciências Sociais.

O Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Pelotas foi criado em 1991 para atender a demanda de profissionais qualificados para o ensino de Física nas escolas de segundo grau da região. Outro objetivo do curso também se refere a um sólido conhecimento de física para aqueles alunos que desejassem continuar os estudos na pós-graduação. O curso funciona na modalidade presencial e em turno integral (manhã e tarde), com duração mínima de oito semestres. Faz parte do Instituto de Física e Matemática da UFPel.

A partir da definição dos cursos chegamos aos sujeitos da pesquisa, que foram os respectivos professores(as) formadores(as) que trabalham nestes cursos. Tivemos dois instrumentos de coleta de dados: Fontes Documentais e Entrevistas Semiestruturadas. As fontes documentais compreenderam a análise dos currículos lattes dos professores(as) e a análise dos Projetos Pedagógicos nos respectivos cursos de licenciatura. Sendo três cursos, tivemos um total de 64 currículos lattes de professores e professoras para analisar, sendo destes 18 atuantes no curso de licenciatura em Ciências Sociais; 24 atuantes no curso de licenciatura em Física e 22 atuantes no curso de licenciatura em Geografia. A

10 Atual Instituto de Filosofia, Sociologia e Política (IFISP)

análise foi realizada a partir de um roteiro¹¹ elaborado previamente. A finalidade da análise dos currículos lattes¹² consistiu em mapear quem são os professores e professoras dos cursos de licenciatura da UFPel, intencionando esboçar os perfis desses sujeitos. O roteiro de análise considerou verificar qual a formação inicial dos(as) professores(as), bem como sua formação em nível de pós-graduação, sua aproximação com a área educacional levando em consideração seu histórico profissional, sua produção acadêmica e seus interesses profissionais, no que se refere mais especificamente aos projetos de pesquisa e extensão que desenvolve e/ou orienta.

A justificativa para a análise dos currículos consistiu em conhecer os sujeitos da pesquisa a partir da sua formação, trajetória profissional e interesses profissionais. Desta forma, a análise dos currículos lattes complementarà as entrevistas. Enquanto estas permitirão um conhecimento mais aprofundado das concepções, saberes e práticas dos(as) professores(as) e de como eles(elas) se descrevem e se enxergam enquanto profissionais, aquela permitirá uma visão abrangente e ampla dos(as) docentes dos cursos de licenciatura, permitindo esboçar alguns traços característicos do corpo docente de cada curso.

A segunda fonte de coleta de dados foi à entrevista semiestruturada¹³, realizada com os professores(as) formadores(as) dos cursos de licenciatura selecionados. Escolhemos os professore(as) com base em alguns pontos de afinidade com categorias que definimos *a priori* para aferir a aproximação destes com o tema da docência. Essa afinidade com o tema da pesquisa foi medida por meio da análise dos currículos lattes.

Acerca da entrevista semiestruturada com professores(as) formadores(as) destes cursos, consideramos que esta “continua sendo um dos melhores meios para apreender o sentido que os atores dão às suas condutas [...] a maneira como eles representam o mundo e como vivem sua situação” (POUPART, 2008, p. 217). Intencionamos, a partir da entrevista, refletir acerca

11 O roteiro encontra-se nos anexos.

12 Para realizar a análise, além do roteiro, será utilizada uma tabela para preenchimento dos dados individuais dos(as) professores(as). A tabela encontra-se nos anexos.

13 O roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se em anexo.

das concepções de docência dos(as) professores(as) formadores(as) e como estes descrevem os seus saberes e práticas profissionais. A entrevista semiestruturada empregada, destaca-se como técnica organizada a partir de alguns pontos-chaves na elaboração das questões e que respondem aos objetivos da pesquisa.

Os autores Britto Júnior e Feres Júnior (2011) fazem uma análise da técnica de entrevista nas pesquisas, trazendo considerações de diferentes autores que buscam caracterizá-la, bem como apresentando suas vantagens e desvantagens. Os autores destacam também como pode ser realizada uma entrevista, a preparação do(a) pesquisador(a), os fatores que influenciam em uma entrevista, além do momento posterior à entrevista que considera a transcrição das falas do(a) entrevistado(a).

Dentre as vantagens apresentadas pelos autores consideram-se que as entrevistas:

- Permitem a obtenção de grande riqueza informativa – intensiva, holística e contextualizada – por serem dotadas de um estilo especialmente aberto, já que se utilizam de questionamentos semiestruturados.
- Proporcionam ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos, junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas, possibilitando a inclusão de roteiros não previstos, sendo esse um marco de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea.
- Cumprem um papel estratégico na previsão de erros, por ser uma técnica flexível, dirigida e econômica que prevê, antecipadamente, os enfoques, as hipóteses e outras orientações úteis para as reais circunstâncias da investigação, de acordo com a demanda do entrevistado, propiciando tempo para a preparação de outros instrumentos técnicos necessários para a realização, a contento, da entrevista. (ROSA; ARNOLDI *apud* BRITTO JÚNIOR; FERES JÚNIOR, 2011, p. 241).

Entendemos que a entrevista semiestruturada permite desenvolver uma conversa com o sujeito entrevistado, dando a ambos maior mobilidade de mover-se entre os tópicos da entrevista, aprofundando-os, se necessário, tendo os propósitos da pesquisa bem definidos em roteiro previamente estruturado. Ela se constitui em um processo de interação entre os sujeitos envolvidos – pesquisador(a) e entrevistado(a) – que de acordo com Szymanski (2004) configura um momento potencializador da construção de um novo

conhecimento. Tomamos por referência pressupostos acerca da entrevista reflexiva, entendendo-a de acordo com (Szymanski, 2004), enquanto um encontro interpessoal que leva em conta “os limites da representatividade da fala [...], a recorrência de significados [...] e a busca da horizontalidade” (SZYMANSKI, 2004, p. 14-15) entre pesquisador(a) e entrevistado(a). Szymanski (2004) acerca do desenvolvimento da entrevista no que se refere ao objetivo, demonstra que este precisa estar bem claro para o pesquisador(a), além de promover um importante contato inicial com o(a) entrevistado(a), a fim de desenvolver um ambiente confortável para ambos.

Salientamos que antes de começar a realização de cada entrevista, foi realizada uma introdução, onde foi apresentado ao sujeito entrevistado, a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como o contexto em que é desenvolvido o trabalho. Foi solicitada a autorização para gravar a entrevista, garantido o anonimato ao entrevistado, deixando-o à vontade para possíveis questionamentos a respeito do trabalho e informando que será disponibilizado o retorno da pesquisa desenvolvida.

Szymanski considera ainda a condução da entrevista que compreende a parte de aquecimento e apresentação da questão desencadeadora, a expressão da compreensão do discurso do(a) entrevistado(a) pelo pesquisador(a), a síntese e questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento, e por fim, a devolução. De acordo com ela, a questão central da pesquisa “deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, ampla o suficiente para que ele escolha por onde quer começar” (SZYMANSKI, 2004, p.27). É importante considerar que um novo conhecimento será construído a partir desse processo desenvolvido entre pesquisador(a) e entrevistado(a), e que este conhecimento sistematizado será devolvido aos sujeitos entrevistados.

Devido ao momento atípico que vivemos¹⁴, as entrevistas foram realizadas de forma *on-line*, através de plataformas virtuais que foram combinadas com os sujeitos da pesquisa.

14 Pandemia COVID-19.

5.3. Procedimento de Análise dos Dados: Análise de Conteúdo

Para a análise dos dados foi realizada a Análise de Conteúdo, tendo como principal precursora Laurence Bardin, que publicou uma obra intitulada “Análise de Conteúdo”, em 1977. Segundo a autora “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]”.

Trata-se de uma técnica de análise que busca nos textos escritos (transcrições das entrevistas) compreender as falas dos entrevistados. Os procedimentos metodológicos compreendem a categorização, a inferência e a interpretação, que de acordo com Mendes “[...] Categorização visa objetivar a análise. [...] A inferência ocorre pela dedução lógica do conteúdo que está sendo analisado. [...] a interpretação serve para ir além do material. [...]” (2018, p. 10-11).

A análise de conteúdo tem a mensagem como ponto de partida. Com base nesta é que se responde a clássica formulação: quem diz o que, a quem, com que efeito, por quê?, e assim por diante. A análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos de comunicação, quais sejam: a fonte de emissão, o processo codificador que resulta em uma mensagem utilizada de um canal de transmissão a um receptor da mensagem e seu respectivo processo decodificador. (FRANCO *apud* MENDES, 2018, p. 9).

A categorização refere-se à

[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

Assim, pretendemos construir o processo de categorização a partir dos objetivos da pesquisa, considerando que a organização das categorias deve ser orientada por um princípio comum. A inferência diz respeito à “dedução lógica do conteúdo que está sendo analisado”. (MENDES, 2018, p. 11), e também por ir além da simples descrição. Refere-se à produção de sentido do material utilizado, a partir de sua relação com outros dados já produzidos. A interpretação consiste em uma significação mais ampla do material analisado. Nas palavras de Gomes *apud* Mendes (2018, p. 11 – 12):

Lembrando que para fazer interpretação precisa-se de uma sólida fundamentação teórica do que se está investigando. A boa qualidade de interpretação transparece quando se consegue fazer a síntese entre: as questões de pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado; as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada.

Consideramos a Análise de Conteúdo enquanto o procedimento mais adequado na realização desta pesquisa, visto que se quis compreender o que estava explícito na fala dos sujeitos de pesquisa e também o que estava subentendido no texto (transcrição da fala dos entrevistados). Desta forma, a metodologia contribuiu para construir uma reflexão problematizadora e propositiva acerca do tema de pesquisa.

Quadro 2: Processo Metodológico

Proposta Metodológica	
Pesquisa de Abordagem Qualitativa	
Campo Empírico	Licenciaturas (Geografia, Ciências Sociais e Física) – UFPEL
Sujeitos	Docentes das Licenciaturas
Processo de Coleta de Dados	
Fontes Documentais	Currículos Lattes dos Professores Projetos Pedagógicos dos Cursos
Entrevistas Semiestruturadas	6 Entrevistas com docentes dos três Cursos de Licenciatura
Processo de Análise dos Dados	
• Currículos Lattes • Projetos Pedagógicos • Entrevistas	Análise de Conteúdo

Quadro 2 - Síntese do Processo Metodológico.

5.4. Levantamentos preliminares: tema de pesquisa e sujeitos

Sobre o tema de pesquisa

Fizemos um levantamento sobre a ocorrência do termo “profissionalidade docente” no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esta plataforma integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Não se trata propriamente de um “estado da arte”, mas de um levantamento preliminar que nos possibilitou averiguar alguns estudos que tratam do tema da profissionalidade docente, produzidos nos últimos anos. Realizamos uma procura ampla com o descritor “profissionalidade docente” no campo de busca referente ao título. Nem sempre os termos apareceram nesta ordem, apresentando ainda variações do tipo “profissional docente”, identidade, atividade... “profissional do docente”, etc.

Obtivemos um resultado de 389 trabalhos, entre eles, 129 teses de doutorado e 260 dissertações de mestrado. Não realizamos uma delimitação prévia de período, no entanto, esses resultados apontaram para uma produção realizada entre os anos de 2001 e 2020. Deste total, 57 pesquisas estão relacionadas à questão da docência universitária. O restante se distribui em variadas abordagens relativas a profissionalidade docente em outros contextos específicos, com destaque para “Educação Profissional e Tecnológica”, “Educação Básica”, “Educação Infantil” e “Professores Iniciantes”.

Foram lidos os resumos dos 57 trabalhos, observando alguns traços que pudessem ser agrupados em núcleos de informação relevantes para o nosso percurso de pesquisa. Assim, verificamos que destes 57 estudos, 20 abordaram a relação do bacharelado com a docência. São pesquisas que demonstram que o *habitus* profissional do docente está relacionado às experiências vivenciadas no ensino de graduação e pós-graduação, à exemplo dos bons professores. São resultados que apontam que o processo de construção da profissionalidade docente ocorre durante a prática. Alguns também indicam a importância da formação pedagógica no exercício da docência em cursos de bacharelado e, ainda a carência de conhecimentos didático-pedagógicos dos professores nestes cursos onde prepondera a formação técnico-científica.

Uma das dissertações, “O profissional liberal no início da carreira docente: seus desafios na constituição e na formação da docência universitária” (ENGEL, 2014), evidencia que o ingresso na carreira docente no contexto do bacharel ocorre por acaso e esta imprevisibilidade gera insegurança. Os principais influenciadores da prática pedagógica são os antigos professores de graduação e pós-graduação, bem como familiares que atuam na docência. A constituição dos saberes docentes está alicerçada nos conteúdos da disciplina e na experiência da prática profissional, refletindo numa ação centrada no ensino.

Identificamos 9 trabalhos relacionando especificamente a profissionalidade docente com a formação de professores nos cursos de licenciatura. Estes apontam para a necessidade de considerar os processos de formação para além dos saberes específicos das áreas de conhecimento. Mostram que as representações dos professores acerca de si próprios e de suas carreiras profissionais estiveram em frequente mudança ao longo do tempo. Um dos estudos evidencia que cada sujeito docente construiu a sua identidade profissional de forma que esta, nem sempre, possuiu a docência como referência principal. Uma das dissertações, “Conhecimentos docentes no desenvolvimento profissional de formadores de professores” (ALMEIDA, 2019), traz como resultado o fato de que os professores desenvolveram, por intermédio de formações institucionalizadas e informais, distintos aspectos dos conhecimentos que constituem a profissionalidade docente em cursos de licenciatura, cuja explicitação reestruturou suas práticas, ressignificou suas subjetividades enquanto formadores de professores e mobilizou reflexões sobre os seus percursos formativos.

Cinco (5) pesquisas demonstram a correlação entre a formação de nível de pós-graduação com o desenvolvimento da profissionalidade docente. Entre eles se destacam questões relacionadas ao processo de construção da profissionalidade docente marcado pelas relações estabelecidas no âmbito das experiências nesta fase de formação de professores para a Educação Superior, com destaque para a relação entre orientador e orientando.

Os 23 trabalhos restantes apresentam uma miscelânea de assuntos que apontam para outros desafios e possibilidades para a condição de profissionalidade docente na universidade. Elencamos alguns pontos que nos pareceram importantes considerar:

- O trabalho colaborativo e parcerias informais influenciam no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes;
- Reconhecimento dos(as) professores(as) acerca de uma formação continuada e da construção de saberes específicos da docência. Ensino e pesquisa como elementos básicos da profissionalidade;
- Os(as) professores(as) apontados(as) como referência pelos licenciandos, além do domínio teórico dos saberes disciplinares e específicos, também incorporam na sua prática os saberes teóricos que fundamentam o campo da Educação;
- A relação entre saberes profissionais e intuição docente. Razão e emoção na articulação da prática profissional;
- A formação pedagógica do docente universitário também se apoia informalmente nas suas aprendizagens como aluno do ensino superior, nas suas memórias dos bons professores;
- A qualidade motivacional para a profissionalidade docente no ensino superior envolve circunstâncias em que muitos professores estão como professores, no entanto, pretendem ser pesquisadores;
- Experiência como elemento importante da profissionalidade docente.

Esta busca evidencia que o tema da condição profissional do docente universitário das licenciaturas tem sido abordado sob diferentes aspectos. Sobretudo os estudos ressaltam as considerações feitas especialmente em relação aos saberes, a relação de especificidade da docência, à subjetividade dos professores(as), às experiências pessoais e profissionais, etc. Este conjunto de estudos resume um pouco do que tem sido produzido nos últimos vinte anos sobre o tema e ajuda-nos a situar nossa pesquisa dentro de uma linha de

pesquisa já amplamente explorada, podendo com isso, avaliar melhor as nossas possibilidades de contribuição para o tema da docência universitária nos cursos de licenciatura.

Sobre os sujeitos

Foi realizada uma primeira aproximação com o contexto da pesquisa no ano de 2017. Essa investigação se deu mediante a análise dos currículos lattes dos(as) professores(as) de quatro cursos de Licenciatura da UFPel.

A partir dos nomes que compunham o quadro docente de cada curso, foi realizada a busca no currículo lattes. Buscamos identificar a formação de cada docente, no que se refere a graduação, o mestrado e o doutorado. Posteriormente investigamos as pesquisas desenvolvidas pelo(a) professor(a), classificando-as como sendo da área específica do conhecimento disciplinar do curso ou como sendo da área de ensino. Da mesma forma foram classificadas as orientações dos(as) professores(as), ou seja, os projetos de graduação e pós-graduação que os(as) docentes orientam no contexto do curso. Por fim, observamos se o currículo do(a) professor(a) analisado mencionava alguma experiência no contexto escolar, verificando a aproximação de cada professor(a) com a escola, futuro cenário de atuação dos(as) alunos(as) dos cursos de licenciatura.

Esse levantamento preliminar apontou que no Curso 1, dos 19 currículos observados, 10 professores tinham graduação na área, sendo seis na modalidade bacharelado e quatro em licenciatura. Cerca de 10 professores desenvolviam pesquisas na área da educação, do ensino e/ou relacionando-os à área específica de conhecimento do curso. Enquanto sete professores desenvolviam pesquisas na área específica, sem relação direta com o ensino e a educação. Vemos aqui que a predominância das pesquisas desenvolvidas aponta para uma consideração do contexto do campo educacional. Cerca de sete professores apresentavam no currículo experiência de atuação profissional no contexto escolar.

No Curso 2, dos 18 currículos analisados, cerca de 7 apresentavam pesquisas relacionando a área de conhecimento específico com a educação e o

ensino. Porém, a predominância das pesquisas desenvolvidas caracterizava-se por ser da área específica do curso. Observamos também que 16 professores tinham graduação na área, sendo sete na modalidade bacharelado e nove em licenciatura. Cerca de 10 professores apresentavam no currículo experiência de atuação profissional no contexto escolar.

No Curso 3, dos 26 currículos observados, somente 2 apresentavam pesquisas relacionando o ensino e a área específica de conhecimento do curso. Notou-se que havia predominância de pesquisas desenvolvidas na área específica em detrimento das pesquisas desenvolvidas na área da educação. Identificamos também que 11 professores tinham formação inicial na área de atuação, sendo nove na modalidade bacharelado e dois em licenciatura. Sete professores apresentavam em seus currículos experiência de atuação no contexto escolar.

E, por fim, no Curso 4, dos 28 currículos, apenas dois traziam pesquisas desenvolvidas sobre o ensino e sua relação com a área específica. E 25 professores desenvolviam pesquisas voltadas para a área específica do curso. Também 25 professores possuíam formação inicial na área do curso, sendo 17 em bacharelado e oito na modalidade licenciatura. Apenas em quatro currículos constava a experiência no contexto escolar.

Ainda que se trate de uma busca exploratória do campo de investigação, é possível notar uma restrita atenção dispensada à área da educação e do ensino. Essa característica evidentemente varia entre os cursos, mas é possível percebê-la com mais ou menos intensidade em todos os cursos verificados. Isto aponta que no contexto das licenciaturas não existe um perfil único de docência, nem uma orientação geral que predomine sobre os interesses profissionais de investigação dos docentes. A restrição quanto aos interesses dispensados à área da educação e, mais especificamente à formação de professores(as), por docentes formadores de professores(as), certamente não é algo nada trivial, merecendo devido questionamento. A ação de ensinar, segundo Roldão (2007) é o “caracterizador distintivo do docente” (p. 94). Essas constatações preliminares apontam para um quadro problemático da profissionalidade docente em relação aos elementos especificadores de sua natureza.

Diante da descrição apresentada, observamos a predominância das pesquisas desenvolvidas na área específica de conhecimento do curso. Entendemos assim que os estudantes ali em formação atuarão muito possivelmente no contexto escolar. Assim, questionamos se estes estudantes terão as orientações necessárias para atuar em tal contexto? Ou seja, os professores e professoras desses cursos conseguem auxiliá-los no processo de construção da sua identidade docente, sendo que eles(elas) próprios(as) não apresentam interesse no campo educacional?

É preciso considerar que os professores(as) formadores(as) desempenham um papel fundamental na construção da identidade profissional dos alunos dos cursos de licenciatura. Suas concepções de docência, seus saberes e suas práticas, bem como sua atuação profissional influenciam a percepção dos alunos e alunas contribuindo para a internalização de valores que refletem uma identidade profissional. O trabalho desenvolvido até o momento permite considerar que a Formação de Professores é um campo de atuação complexo, onde o professor(a) formador(a) é a própria materialização de um modelo de prática profissional que se está aprendendo a ter/ser pelos estudantes dos cursos de licenciatura.

6. Compreendendo os achados

A seguir passamos a análise e interpretação dos dados de acordo com a orientação metodológica desenvolvida.

6.1. O que revelam os Currículos Lattes dos docentes

Analizamos os Currículos Lattes de professores e professoras de três Cursos de Licenciatura da UFPel, Geografia, Ciências Sociais e Física, totalizando sessenta e quatro docentes¹⁵. De acordo com as tabelas desenvolvidas para a análise dos dados¹⁶, observamos os seguintes itens: formação e pós-graduação, pesquisas desenvolvidas e produção acadêmica, orientações realizadas, experiência como docente na escola e envolvimento no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e na RP (Residência Pedagógica)¹⁷. Através desses itens objetivamos apreender a recorrência dos assuntos relacionados à Educação, Ensino e Docência desde a formação, passando pelos interesses acadêmicos e de pesquisa, as atividades de orientação, experiência profissional na escola e participação em projetos ligados ao fomento da docência.

Os docentes contemplados pela nossa investigação referem-se aos professores(as) lotados na Unidade Acadêmica e Departamentos específicos dos Cursos acima mencionados. Não estão relacionados na lista os professores de outras Unidades Acadêmicas e Departamentos que, via de regra, também ministram disciplinas nos Cursos mencionados. Nossa opção procurou evitar a possível duplicidade de dados, bem como manter uma avaliação mais coerente com a especificidade do Curso analisado. Deste modo, os docentes da Faculdade de Educação (FaE) que ministram disciplinas pedagógicas, por

15 Os dados foram coletados em páginas digitais dos cursos, disponíveis na internet, de onde foram acessados os links para os currículos na plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/>). Curso de Licenciatura em Geografia: <https://wp.ufpel.edu.br/geografia/>. Curso de Licenciatura em Ciências Sociais: <https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/3220>. Curso de Licenciatura em Física: <https://wp.ufpel.edu.br/fisica-licenciatura/corpo-docente-2/>. (Acesso entre 11 e 16 de outubro de 2020).

16 Ver tabelas nos anexos.

17 Destacamos estes programas por entender que estão diretamente ligados a dinâmicas que mobilizam aspectos específicos da profissão docente através das relações entre o contexto da Universidade e comunidade escolar.

exemplo, não são mencionados. Este critério realça também o problema da articulação (ou não) dos conhecimentos pedagógicos e específicos na atividade do professor (a) da disciplina específica do Curso.

De forma geral, podemos perceber um destaque maior no Curso de Licenciatura em Geografia às questões referentes à Educação e Ensino em relação aos outros dois Cursos. Nos itens sobre formação e pós-graduação, este Curso contempla a maior incidência de professores (as) com formação em licenciatura e mestrado/doutorado em Educação. Dos vinte e dois (22) docentes, a maioria tem formação em licenciatura (11), um possui mestrado em Educação e três doutorados em Educação. No curso de Licenciatura em Ciências Sociais, dos dezoito (18) professores (as), apenas cinco possuem formação em Licenciatura (seis são bacharéis em Ciências Sociais, três não especificam se são bacharéis ou licenciados e os demais possuem graduações em outras áreas). Em nível de pós-graduação nenhum deles realizaram formação na área da Educação ou Ensino. No curso de Licenciatura em Física, apenas oito, dos vinte e quatro (24) docentes, possuem formação em Licenciatura. Sete deles apresentam-se como bacharéis em Física e oito são graduados em Física, sem, porém, especificarem, no Lattes, se é bacharelado ou licenciatura. Em nível de pós-graduação, todos possuem formação na área específica, excetuando um mestrado em Ensino de Física. O contexto geral das análises dos currículos dos docentes de ambos os Cursos, evidenciam que a não especificação sobre a caracterização da graduação (bacharelado ou licenciatura) não indica qualquer informação mais específica sobre os temas Educação, Ensino ou Docência. Este dado leva-nos a supor que os professores que não especificam este aspecto, ou são bacharéis, ou são licenciados que não apresentam interesses, acadêmicos e de pesquisa, específicos nas áreas da Educação, Ensino ou Formação Docente.

Para avaliar os itens “pesquisas desenvolvidas”, “produções acadêmicas” e “orientações realizadas”, demos especial atenção para as últimas cinco atividades, como descritas no currículo Lattes. Acerca dos interesses de pesquisa e produção acadêmica, o curso de Licenciatura em Geografia também apresenta as maiores recorrências associadas aos temas da Educação e Ensino. Entre eles, dos vinte e dois professores (as), oito realizam pesquisas

sobre os temas, sendo que seis destes, com predominância na área da Educação ou Ensino. No curso de Ciências Sociais, dos dezoito docentes, dezessete realizam pesquisas e produzem na área específica, enquanto que apenas um desenvolveu projeto de pesquisa relacionado à área do Ensino com o título: “A sociologia no ensino médio”. As demais produções e pesquisas deste mesmo docente, no entanto, são voltadas para a área específica. No curso de Licenciatura em Física, dos vinte e quatro professores, apenas quatro possuem pesquisas e produções acadêmicas na área da Educação/Ensino e, destes, a predominância das atividades de pesquisa e produção continuam sendo na área específica.

No que se refere às “orientações”, quatorze professores (as) do Curso de Licenciatura em Geografia orientam trabalhos estritamente relacionados à área específica, quatro com orientações na área da Educação/Ensino e quatro orientam tanto na área específica quanto na área da Educação/Ensino. Nas Ciências Sociais nenhum dos docentes realiza orientações de trabalhos relacionados à Educação ou Ensino. No curso de Física apenas dois professores (as) orientam trabalhos voltados para a Educação/Ensino, tendo ambos, mais orientações destinadas para a área específica.

Sobre a experiência de trabalho em ambiente escolar, doze trabalharam em escola no curso de Geografia, três no de Ciências Sociais e cinco no curso de Física. Quanto aos projetos de incentivo à docência, nenhum dos cursos apresentou professores (as) envolvidos no programa de Residência Pedagógica (RP). Os três cursos tiveram três docentes, cada qual, envolvidos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre coordenadores (as) e integrantes.

Percebemos que no curso de Licenciatura em Geografia o PIBID resultou em vários projetos de pesquisa, com coleta de dados e avaliação sobre os impactos do Programa no cotidiano escolar e no que se refere a formação dos professores do Curso. Já nos outros dois Cursos não consta nenhuma descrição sobre projetos relacionados ao PIBID, apenas a descrição do Programa como política pública orientada para a iniciação à docência, porém sem nenhum outro projeto de pesquisa vinculado a ele. Tanto no Curso de Ciências Sociais quanto

no de Física, a descrição do PIBID é feita enquanto projeto de ensino ou projeto de extensão, mas não como projeto de pesquisa.

No Curso de Ciências Sociais o professor coordenador do PIBID, apesar de ser um dos poucos a possuir experiência profissional anterior na escola, não possui nenhuma pesquisa, produção acadêmica ou orientações vinculadas à qualquer tema relacionado à Escola, o Ensino, Formação de Professores ou algum tema mais geral ligado a Educação. Seus interesses a partir de descrição do Lattes são totalmente voltados para a área específica da disciplina do Curso. Enquanto isso, vemos um quadro bem diferente quanto à professora coordenadora do PIBID no curso de Licenciatura em Geografia. Esta desenvolve suas atividades de pesquisa, produção e orientações basicamente na área da Educação e Ensino, com grande enfoque na Formação e Professores. No curso de Licenciatura em Física a professora coordenadora do PIBID também possui interesses acadêmicos na área do Ensino, porém, sem o mesmo enfoque na Formação de Professores que o Curso de Geografia, tendo ainda uma prevalência, principalmente nas atividades de pesquisa e produção de artigos, na área específica do Curso.

6.2. Os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Análise

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos das Licenciaturas estudadas apresentam um conjunto de dados importantes para a análise da docência e suas características fundamentais no que se refere a constituição de sua condição profissional. O “projeto” como tal, como estrutura racional, organizativa e intencional de um conjunto de ações visando uma finalidade, normalmente apresenta as bases teóricas e metodológicas de seus objetivos, mas também delimita as ênfases e as especificidades daquilo que lhe é central, ou seja, o seu tema. Ao se tratar de Cursos de Licenciatura, pressupomos de antemão, que o tema central seja a formação de um profissional do ensino, relativo às particularidades da disciplina específica do Curso. Neste sentido, ao considerar os projetos pedagógicos de cada um deles, ficamos atentos às formas como se

articula o tema da docência e sua profissionalidade nos respectivos cursos, sua constituição formal e a racionalidade por trás de sua efetivação.

Deste modo, consideramos como fonte documental de dados, os três Projetos Pedagógicos (PPs) dos Cursos de Licenciatura escolhidos para a pesquisa: Ciências Sociais, Geografia e Física. A partir deles investigamos o contexto de formação nos Cursos mediante a estrutura e organização curricular das propostas de formação de professores.

Ao analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura selecionados, procuramos compreender especialmente dois aspectos: captar as similaridades e diferenças entre eles, fazendo algumas inferências em relação ao que encontramos nos currículos Lattes e observar, posteriormente, através de um outro conjunto de dados (entrevistas com os docentes), as correspondências (ou não) com aquilo que de fato se vincula de forma consequente à prática docente do Curso. Estes aspectos ajudaram a elucidar, por sua vez, as nuances entre as áreas do conhecimento,, suas estruturas de poder e hierarquias de valor, bem como as variações entre o discurso oficial, normativo, e aquilo que devidamente acontece na prática, através dos relatos dos docentes.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais

Tivemos acesso ao Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais Habilitação em Licenciatura, datado de junho de 2015¹⁸. Nele o perfil dos profissionais a formar se apresenta como um processo histórico e social contínuo que depende de ações engendradas no contexto da universidade, da escola e da sociedade como um todo. Tem como objetivo a formação de professores de

18 O qual segue as Diretrizes Curriculares sobre Educação Ambiental (conforme Resolução Nº 02 do CNE, de 15 de junho de 2012), bem como as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (conforme Resolução nº 01 do CNE, de 30 de maio de 2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana (conforme Resolução nº 01 do CNE, de 17 de junho de 2004).

Ciências Sociais que sejam capazes de situar os processos de ensino e aprendizagem de forma crítica para o auxílio de uma educação cidadã.

A presença da pesquisa, investigação, crítica e análise social sobre a realidade da educação se destaca como uma habilidade fundamental na formação docente. A ideia de atuação do profissional a se formar visa esta interface crítica sobre o qual o egresso deverá agir com compromisso social no contexto da educação. O texto destaca que o licenciado no final de sua formação “[...] seja um pesquisador de sua própria prática pedagógica” (p. 14). A formação docente como formação para a pesquisa social torna-se um aspecto muito evidente do tipo de profissional que se objetiva formar.

As questões relacionadas às práticas pedagógicas e aos processos didáticos de ensino e aprendizagem, acompanham esta característica principal e norteadora da especificidade do Curso, que é a pesquisa e produção de conhecimento nas Ciências Sociais. Na descrição das competências e habilidades da formação, elas vêm associadas com as questões de análise dos processos sociais e políticos. O Projeto Pedagógico do Curso estabelece a especificidade do conhecimento disciplinar articulada com os aspectos genéricos da educação.

A organização curricular baseia-se em uma articulação crítica entre teoria e prática para evitar o *pedagogismo* e o *teoricismo* (p. 15), bem como na ideia de interdisciplinaridade para a formação de capacidades intelectuais complexas. Inclui, ainda, a promoção de autonomia do aluno em seu processo de formação. A organização curricular também contempla a busca pela pesquisa e investigação dos processos de ensino e aprendizagem nas Ciências Sociais, além de considerações acerca de uma avaliação que incida sobre processos e resultados.

A estrutura curricular do Curso situa-se em torno dos eixos que formam a identidade das Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia, Ciência Política e Metodologia. As disciplinas correspondentes aos processos didáticos de ensino e aprendizagem da formação, estão localizadas no eixo “Metodologias” e estão designadas pelo nome de “Prática como Componente Curricular” abrangendo as disciplinas de Prática de Ensino I, II, III, IV e V. Essas disciplinas estão

articuladas com o Estágio Curricular devido a sua natureza prática, estando todas lotadas no Departamento do Curso de Ciências Sociais. Além destas, ainda fazem parte da sistematização pedagógica quatro disciplinas lotadas na Faculdade de Educação. Fazendo parte deste eixo também a disciplina de Libras I, conforme obrigatoriedade prevista em Decreto Federal nº 5.626/2005. O conjunto dessas disciplinas está distribuído na carga horária dos semestres de forma coordenada com as demais, devendo possibilitar, de maneira interdisciplinar, a mobilização dos conhecimentos na sua complexidade.

As atividades de Estágio dividem-se em três momentos a partir do sexto semestre do curso: Estágio I (6º semestre), Estágio II (7º semestre) e Estágio III (8º semestre).

O PP do Curso apresenta uma carga horária total de 3.128 h/a, distribuídas entre disciplinas obrigatórias, optativas e atividades complementares. As disciplinas do eixo Didático e Pedagógico que correspondem as de Prática de Ensino, de Estágio, as lotadas na Faculdade de Educação e a de Libras, somam 1.292 h/a, equivalentes a 41,30% do total de horas do curso.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física

O documento que tivemos acesso, relativo a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física, data de 2017¹⁹. O objetivo do Curso é formar profissionais do ensino de Física que estejam habilitados em uma “[...] ação pedagógica baseada no método científico e na análise crítica da realidade” (p. 15). É significativo a menção à “método científico” neste caso, por se tratar de um Curso que articula um conhecimento disciplinar específico

19 Seguindo os termos legais de Decreto nº 5296/2004, que dispõe sobre as condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida; Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a política de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; Lei 11645, de 10 de março de 2008, e, especialmente, a Resolução CNE/CP Nº 01, de 17 de junho de 2004, referente à inclusão no Ensino Superior das temáticas étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena; Lei 9795, de 27 de abril de 1999, estabelecendo a necessidade da inclusão da temática ambiental nos cursos de Ensino Superior; e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 30 de maio de 2012, estabelecendo as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

relativo às “ciências duras”. Ainda mais por esta expressão não estar presente nos projetos pedagógicos dos outros Cursos analisados.

Além das habilidades que se pretende alcançar através do domínio dos conhecimentos específicos de Física e as habilidades inerentes à prática de ensino da disciplina, o Projeto também ressalta a importância de criar uma consciência atenta para as transformações tecnológicas e evoluções históricas das ciências na sua contribuição para uma educação cidadã, incluindo, entre outros aspectos, através da integração humana com os bens naturais. Um dos objetivos específicos se refere a oferecer uma base para a formação de futuros pesquisadores e/ou professores universitários, algo que não aparece nos objetivos dos outros dois Cursos.

A estrutura curricular do Curso se fundamenta nas áreas de Física, Matemática e disciplinas Didático-Pedagógicas. As disciplinas referentes à Prática Componente Curricular são aquelas que envolvem atividades de laboratório que possibilitam o exercício da função docente e juntamente com o Estágio Curricular compõem as atividades de ensino. Essas disciplinas são de responsabilidade do Departamento de Física. Além dessas atividades, outras quatro disciplinas lotadas na Faculdade de Educação compõem o núcleo Didático-Pedagógico – duas no Departamento de Ensino e duas no Departamento de Fundamentos da Educação. Compõe também as atividades de ensino a disciplina de Libras I.

As atividades de Estágio Curricular Supervisionado estão divididas em cinco etapas, sendo distribuídas a partir do quarto semestre do Curso até o oitavo: Instrumentação para o Ensino de Física I (4º semestre), Instrumentação para o Ensino de Física II (5º semestre), Pré-Estágio (6º semestre), Estágio em Ensino de Física (7º semestre) e Pós-Estágio em Ensino de Física (8º semestre). Exceto Pré-Estágio, de responsabilidade do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação, todas as outras estão a cargo do Departamento de Física.

O total de horas apresentadas na matriz curricular do Curso de Física soma 3.280 h/a. As disciplinas diretamente relacionadas a especificidade do ensino e da formação docente que compõem o núcleo Didático-Pedagógico, ou

seja, as disciplinas lotadas na Faculdade de Educação, as de Prática Componente Curricular, de Estágio e a de Libras, contabilizam 1.190 horas, equivalente a 36,28% da carga horária total do Curso.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia

No Curso de Licenciatura em Geografia obtivemos acesso ao Projeto Pedagógico em vigor a partir de abril de 2018²⁰. Nele consta como objetivo geral formar professores(as) de Geografia que articulem o ensino e a pesquisa em processos de ensino, além de capacitar para a gestão de instituições de Educação Básica. Dos três Cursos, este é o único que menciona especificamente a capacidade de gestão como objetivo e habilidade a ser formada.

Na seção que discorre sobre a Organização Didática e Pedagógica, aparece um tópico específico sobre as Políticas Institucionais no Âmbito do Curso (entre elas o PIBID). Também é o único projeto pedagógico dos Cursos que menciona, ainda, o papel importante das políticas públicas para a formação dos licenciados, inclusive como item compondo os objetivos do Curso. Um dos

20 Seguindo as Novas Diretrizes Institucionais para a Formação de Professores de acordo com Resolução COCEPE nº 29/2018, art. 120; Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002, Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia; Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e respectivas leis que a atualizam; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024); Resolução CNE/CEB, nº 4, de 13 de julho de 2010, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores; Parecer CNE/CP nº 8, de 06 de março de 2012 e Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Lei 13.146/2015, de 06 de julho de 2015, Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência e Estatuto da Pessoa com Deficiência e Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Decreto nº 4281, de 25 de junho de 2002 que regulamenta a Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999, Política Nacional de Educação Ambiental; Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; Resolução nº 29, de 13 de setembro de 2018, Regulamento do Ensino de Graduação na UFPEL; Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica; Resolução nº 13, de 10 de novembro de 2015, Plano de Desenvolvimento Institucional UFPEL (2015-2020); Lei nº 11788, de 25 de setembro de 2008, Lei de Estágio.

itens descreve “[...] projetos por meio de programas de iniciação científica, iniciação à docência [...]” (p. 16).

A estrutura curricular baseia-se em Formação Específica, Dimensão Pedagógica, Prática Componente Curricular e Estágios. A Dimensão Pedagógica é composta por oito disciplinas. Além das quatro disciplinas lotadas na Faculdade de Educação (a exemplo dos outros Cursos), mais três disciplinas oferecidas pelo Departamento de Geografia, incluindo uma com o tema “gestão” (Gestão, Currículo e Práticas Espaciais), e Libras lotada na unidade acadêmica Centro de Letras e Comunicação.

A Prática como Componente Curricular inclui as disciplinas metodológicas da prática do ensino de geografia. Todas oferecidas pelo Departamento de Geografia. As atividades de estágio dividem-se em cinco momentos a partir do quinto semestre e estão especificados respectivamente como Pré-Estágio Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado Ensino Fundamental, Pré-Estágio Ensino Médio, Estágio Supervisionado Ensino Médio e Estágio Supervisionado em Gestão Escolar. Dos Cursos também é o único que especifica a atividade de gestão escolar como Estágio Curricular Supervisionado.

O PP do Curso traz um total de 3.672 horas, distribuídas entre disciplinas obrigatórias, optativas e complementares. Deste total podemos considerar como disciplinas diretamente relacionadas à especificidade do ensino e da formação da atividade docente, as que compõem a Dimensão Pedagógica, Prática Componente Curricular e Estágio. Sendo assim elas correspondem a 1.584 horas do total. Isto equivale à 43,13%.

Observações sobre os PPs dos cursos

Observamos que, de forma geral, os Projetos Pedagógicos dos Cursos desenvolvem objetivos relacionados às habilitações da formação que giram em torno de três aspectos fundamentais:

1. Objetivam a apreensão e produção de um saber específico mediante a sistematização teórica e o incentivo à pesquisa na área de

conhecimento, relacionando-as também com a pesquisa voltada para o ensino da disciplina específica;

2. Objetivam a habilidade de desenvolver capacidades inerentes à prática de ensino da disciplina específica, através de distintas abordagens metodológicas e contextualizações com o ambiente da escola e da sociedade;
3. Objetivam, também, a criar uma especificidade relativa a sua contribuição para uma educação cidadã. Neste ponto aparecem as variações oriundas do *lócus* epistemológico de cada área, que irá apontar para temáticas educacionais distintas. Nesse sentido o Curso de Ciências Sociais ressalta a importância de uma consciência crítica atenta aos processos sociais e políticos para uma educação cidadã. O Curso de Física destaca a importância do reconhecimento das transformações tecnológicas e da evolução das ciências, e a integração do ser humano com os bens naturais. E o Curso de Geografia aponta para a importância da habilidade de percepção das formas de constituição do espaço físico e social e as relações com o meio ambiente.

Os PPs dos três Cursos orientam a formação dos alunos pela estrutura ensino-pesquisa-extensão, deixando claro esse princípio nos seus textos. O PP do Curso de Licenciatura em Geografia realiza uma delimitação maior das oportunidades de pesquisa e extensão que oferece aos discentes, ao descrever as ações que promove em relação a projetos vinculados a programas de iniciação científica e iniciação à docência. Existe um tópico exclusivo para isto.

Os PPs dos Cursos de Licenciatura em Geografia e Ciências Sociais problematizam a relação entre teoria e prática, apontando nos seus documentos a indispensável indissociabilidade necessária entre esses elementos para a formação dos professores(as). O Curso de Licenciatura em Física não faz nenhuma menção a este respeito.

O documento do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais destaca a complexidade do conhecimento e a necessária interdisciplinaridade na produção

do conhecimento para a formação da capacidade intelectual dos professores(as). No Curso de Licenciatura em Geografia também aparece a questão da interdisciplinaridade, mas mais associada às questões de flexibilização curricular. O Curso de Licenciatura em Física não traz nenhuma discussão mais elaborada a este respeito.

Sobre a importância da pesquisa no processo formativo, o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais ressalta a ideia do professor como pesquisador de sua prática, o que nos remete a noção de professor pesquisador. O viés crítico e analítico da formação estabelece as bases para uma atividade profissional compromissada com a transformação dos processos sociais e políticos. O perfil de egresso está assentado sobre esta característica, viabilizada pelo contato com a pesquisa social, descrita como uma possibilidade de aprendizado na inserção aos projetos de pesquisa dos professores formadores, como atividade complementar.

O PP do Curso de Licenciatura em Geografia traz esta reflexão sobre a pesquisa de forma similar, relacionando-a às atividades do ensino de Geografia e aos contextos educacionais. Porém, especifica mais detalhadamente os meios pelos quais podem ser realizadas tais atividades, como por exemplo, através das políticas públicas de incentivo à pesquisa e extensão que o Curso promove. Os meios pelos quais se realiza as interlocuções com os contextos das escolas estão formalizados e são descritos como importantes canais concretos para a elaboração de novas formas de pesquisa. Além disso, o acesso às atividades de pesquisa acontece também através dos projetos de pesquisa dos professores formadores. Os PPs dos Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e Física não trazem essas especificações sobre projetos de pesquisa vinculados a programas públicos.

O documento do Curso de Licenciatura em Física contempla, ainda, a ideia de professor pesquisador como uma das habilidades a serem formadas. Entretanto não esclarece detidamente as formas como oportuniza o desenvolvimento desta capacidade nos alunos, além da habitual menção ao vínculo em projetos de pesquisa dos professores formadores como atividade complementar do Curso.

Sobre a estrutura curricular é possível perceber que existe certa equivalência entre os Cursos estudados, na proporção em que são distribuídas as disciplinas consideradas Didático-Pedagógicas, com uma leve variação, onde no Curso de Licenciatura em Geografia há mais horas/aula destinadas para estas disciplinas e no Curso de Licenciatura em Física uma carga horária menor.

O Curso de Licenciatura em Geografia insere, ainda, no eixo de disciplinas que define como atividades de “Estudos de Aprofundamento e Diversificação das Áreas Específicas e Pedagógicas” três disciplinas ministradas pelo próprio Departamento de Geografia, juntamente com as disciplinas oriundas da Faculdade de Educação. Os outros dois Cursos não contam com este tipo de articulação dos conhecimentos específicos e didático-pedagógicos tão elaborado.

Algumas inferências sobre estes dois conjuntos de dados – Currículos e PPs

Os dados coletados dos currículos Lattes dos professores dos Cursos estudados evidenciaram que a relação dos mesmos com o campo da Educação, Docência e Ensino é pouco visível na maioria dos casos, se olharmos suas produções científicas e seus projetos de pesquisa. Essa constatação, aparece especialmente nos dados dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Entre os pontos que elencamos para verificar estas relações (formação, pesquisas, orientações, experiência docente na escola), quase nada encontramos registrado como experiências direcionadas para os aspectos pedagógicos. Não pesquisam, não orientam, não produzem artigos nessas áreas e, na sua maioria, não possuem Cursos de Licenciatura, nem experiência de docência na escola, nem alguma pós-graduação em Educação.

O que chama a atenção é que no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais aparece, como habilidade a ser desenvolvida na formação, a “[...] disposição para investigar temáticas relacionadas à prática pedagógica”. (p. 13). Cabe então perguntar: como os alunos irão desenvolver essa habilidade sem poder vincular-se a projetos direcionados para esta especificidade, pois seus professores não pesquisam sobre a prática pedagógica?

Já no Curso de Licenciatura em Geografia, a observação dos currículos Lattes evidencia as maiores incidências de com os processos educativos e de formação docente. O PP deste Curso preocupa-se em delimitar com mais especificidade os caminhos pelos quais estabelece a relação com a Educação e a Docência, seja através dos projetos de ensino-pesquisa-extensão que oportuniza, seja pela construção curricular das disciplinas que oferta, ou mesmo através do vínculo com os projetos de pesquisa na área da Educação, Ensino e Formação de Professores que os docentes do Curso desenvolvem.

No caso do Curso de Licenciatura em Física também encontramos poucas zonas de contato nos currículos Lattes dos professores com as áreas associadas à docência. Mesmo sendo um Curso de Licenciatura, diferencia-se dos outros dois estudados, com peculiaridades de discutiremos a seguir.

Principalmente os Cursos de Licenciatura de Ciências Sociais e Geografia evidenciam algumas características definidas como aspectos associados à um perfil dominante relacionado dos demais alguns cursos da universidade.

Cunha e Leite (1996), em investigação interinstitucional realizada em cursos de graduação em duas universidades do Rio Grande do Sul (UFPel e UFRGS), pretenderam desvelar as formas como se realizam os processos de ensino e aprendizagem no contexto acadêmico, afirmando que existem diferentes lógicas e valores que incidem sobre as decisões pedagógicas em cada área ou curso, em função do campo científico a que se filiam. Essas características estão intimamente associadas, também, às relações de poder que situam as profissões no interior das estruturas de poder da sociedade. Deste modo, segundo as autoras, não existe uma pedagogia universitária universal que rege os princípios educativos que orientam os processos de ensino e aprendizagem de forma similar em todos os cursos de graduação. Acontecem variações representativas que criam culturas em relação ao campo científico e suas formas de distribuição, capazes de intervir significativamente nas concepções e práticas de ensino, de formação, de docência e de profissionalidade.

As autoras baseiam-se na classificação de Enguita (1991) para analisar os cursos de graduação que formam “profissões liberais”, “profissões” e “semi-

profissões”. Segundo esta classificação, os cursos de licenciatura formam carreiras profissionais que se encaixam na categoria das semi-profissões. Essas se caracterizam por profissionais assalariados, submetidos a autoridade dos empregadores e em permanente luta por melhorias de condições de trabalho e independência intelectual. Os cursos universitários que formam esse tipo de profissionalidade, segundo o estudo de Cunha e Leite (1996), apresentam um perfil dominante caracterizador dos processos de ensino e aprendizagem que envolve uma produção crítica do conhecimento; relações mais flexíveis e horizontalizadas entre professores(as) e alunos(as); a maior articulação entre teoria e prática; valorização da interdisciplinaridade; orientação do estudo para a geração de significado e realização; ensino pautado por um discurso de compromisso político-social; incluindo a pesquisa como um meio de intervenção na sociedade.

Essas características representam, em boa medida, uma correspondência com os dados que encontramos a partir da análise dos PPs dos Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e Geografia. Existem nuances, evidentemente, entre os dois, bem como uma particular dissonância através das inferências que realizamos com as observações dos currículos Lattes dos docentes, no caso das Ciências Sociais. O Curso de Licenciatura em Geografia mostrou relativa coerência entre as propostas do respectivo Projeto Pedagógico e as atividades e interesses acadêmicos dos professores presentes na análise dos currículos. Enquanto isso o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, apesar de propor no seu Projeto Pedagógico indicações muito claras quanto a formação de um profissional do ensino habilitado para a pesquisa social dos processos educativos, apresenta na análise dos currículos dos professores o perfil de um sociólogo pesquisador e não de um professor pesquisador. De qualquer forma, num sentido geral, estão representados por aquilo que define as “semiprofissões”, uma vez que tanto sociólogos quanto professores estão dentro desta categoria. Mas esta pequena variação é importante, já que ambos são cursos de Licenciatura.

O Curso de Licenciatura em Física, embora também forme profissionais do ensino, revelando nos objetivos do seu Projeto Pedagógico as características dos processos de ensino e aprendizagem que caracterizam a formação das

semi-profissões, apresenta, por outro lado, algumas regularidades no que se refere a constituição das “profissões”. Cunha e Leite (1996) definem “profissões” como carreiras profissionais de demanda média, seletividade alta e envolvendo uma competência fundamentada em um saber altamente especializado, ligado à área “científica”. Os processos de ensino e aprendizagem nos cursos que formam esse tipo de profissionalidade costumam ser pautados pelo peso da sistematização da ciência; pela reprodução do conhecimento; rigidez nas regras didáticas; caráter “sagrado” do conhecimento; e repercussão nos baixíssimos índices de aprovação.

O PP do Curso de Licenciatura em Física indica alguns pontos de contato com estas características, incluindo o que se refere aos baixos índices de aprovação, se observarmos o número de alunos formados em cada ano, desde sua fundação. O perfil dos professores que lecionam nesses cursos também reflete sobre as características encontradas nos currículos dos professores do Curso de Licenciatura em Física: existe pouca valorização do ensino nas pesquisas desenvolvidas; a pesquisa está voltada para o desenvolvimento das ciências; a maioria dos artigos publicados pelos professores pesquisadores são em periódicos internacionais, estando aí embutido um fator de reconhecimento e valorização profissional que rege as estruturas de poder dentro deste tipo de profissionalidade.

Nosso objeto de estudo não tomou como referente olhá-los a partir das estruturas de poder dos campos profissionais e científicos. Entretanto, ao percorrer os dados e tentar interpretá-los, vislumbramos o impacto desses aspectos na formação da cultura docente. As condições de profissionalidade estão inseridas, juntamente com os processos de ensino e aprendizagem, dentro destas estruturas de valor que formatam as profissões na sociedade.

Através da comparação com os currículos, algumas inferências puderam ser feitas no decorrer do estudo. Através dos dados das entrevistas com os docentes foi possível adensar e verificar a permanência (ou não) das variações e regularidades até aqui percebidas.

Num exercício de síntese dessa etapa do estudo podemos concluir preliminarmente que:

1. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos analisados são documentos oficiais que formalizam uma proposta de ensino e aprendizagem. Entretanto essa nem sempre corresponde ou faz jus às atividades e ao perfil de interesses dos professores que lecionam nesses Cursos;
2. Os Projetos Pedagógicos apontam diferenças relacionadas às áreas específicas de conhecimento que indicam tendências que se acentuam na comparação com as atividades e interesses de pesquisa observados nos currículos Lattes dos docentes formadores, envolvendo a pesquisa científica na área de conhecimento (Física), ou a pesquisa social abrangente (Ciências Sociais), ou a pesquisa na área específica de conhecimento e em ensino (Geografia).
3. As estruturas curriculares dos Cursos variam entre uma maior articulação das disciplinas específicas com as Didático-Pedagógicas e uma maior carga horária destinada a estas, como no Curso de Licenciatura em Geografia; e uma menor relação destes aspectos no Curso de Licenciatura em Física. Atrelado a isto, as delimitações realizadas no PP da Geografia, no que se refere a relação teoria e prática, interdisciplinaridade e fluidez curricular, caminhos para o ingresso em projetos de ensino, pesquisa e extensão na área do ensino e formação de professores, distanciam ainda mais o Curso de Licenciatura em Geografia dos outros dois, no que se refere a um perfil de formação. Combinada com as observações dos currículos dos professores, esta diferença entre o Curso de Licenciatura em Geografia e os demais é reforçada, ainda, pelo sentido de um perfil de professor formador.
4. As similaridades e diferenças entre os Cursos variam em níveis distintos dependendo dos pontos de comparação. Exemplos: Ao analisar os currículos Lattes, no que se refere à formação para a licenciatura, Ciências Sociais e Física se aproximam, por terem professores majoritariamente com formação *bacharelizante*; ao considerar a área específica de conhecimento e de como ele é produzido na relação de ensino e aprendizagem, Ciências Sociais e Geografia estão mais se próximos e se distanciam da Física. Essas e outras possibilidades de

comparação podem ser estendidas e desenvolvidas em diversos aspectos que implicam nas características que condicionam as práticas docentes dos professores formadores nesses Cursos.

6.3. Ouvindo os professores e compreendendo as vivências formativas nos Cursos de Licenciatura estudados

Não foi fácil ouvir os docentes para esta investigação. O contexto da pandemia decorrente do Covid impactou imensamente o desenho inicial planejado para o estudo. Tínhamos previsto um contato pessoal com os docentes nos seus ambientes de trabalho, inclusive para observar como esse espaço também abrigava uma cultura de formação docente. Compreendemos que o contato pessoal em espaços próprios interfere na qualidade de uma entrevista e ajuda o pesquisador a compreender aspectos que revelam a cultura do Curso.

Infelizmente, nada disso foi possível. Encontramos professores sobrecarregados com atividades *on line* e com os desafios que essa condição trouxe para seu cotidiano. A impossibilidade de um contato pessoal também foi fator de silenciamento de nossos convites para participar do estudo. Tanto eu como minha orientadora fizemos significativos esforços para conseguir alguma adesão, mas, foi necessária uma readequação da previsão inicial quanto ao número de participantes. Apostamos, então, no diálogo com aqueles que gentilmente foram voluntários. Mesmo assim consideramos que, se as condições fossem normais, com entrevistas presenciais e observações dos ambientes de trabalho, além do contato previsto com os estudantes, o estudo teria maior profundidade.

Cremos, porém, que estas questões também fazem parte dos processos investigativos e temos de atribuir a elas a devida atenção, em especial na pesquisa qualitativa, que assume a subjetividade como um valor e o contexto social e cultural como parte da investigação. Esse será sempre um estudo marcado pela condição do ano de 2020, onde o mundo se viu interpelado na sua soberba por um *vírus* que questionou a ciência e nossos modos de vida.

Feito este registro, relato que foram coletados dados em conversa com seis professores(as), sendo que quatro por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas on-line e dois por meio de questionários respondidos e remetidos via e-mail. No contato com os sujeitos indicamos a preferência pela entrevista, no entanto, as condições da coleta foram determinadas pelos sujeitos. Entramos em contato com quatorze docentes, distribuídos entre os três Cursos de Licenciatura selecionados (6 da Geografia, 5 da Física e 3 das Ciências Sociais). Estes foram selecionados, do total do corpo docente dos Cursos, com base nos critérios que determinamos para avaliar a proximidade com a área da Educação e do Ensino através da análise dos currículos na plataforma Lattes.

Os professores(as) cuja formação, produção acadêmica, projetos e pesquisas com mais identificação com questões relacionadas a docência foram escolhidos. Destes, apenas seis responderam ao nosso contato. Este retorno não atingiu o previsto para a composição do quadro de dados esperado, porém, mostrou-se qualitativamente suficiente para obtermos as respostas correspondentes ao nosso problema de pesquisa. Não podemos determinar com segurança as razões específicas para a recusa implícita na participação da pesquisa dos que não retornaram o nosso contato²¹, mas o contexto atípico de pandemia, como já mencionamos, certamente esteja relacionado de alguma forma, como um agravante das limitações. As questões que orientaram o desenvolvimento das entrevistas foram as mesmas enviadas como questionários²² aos que preferiram esta opção. As entrevistas on-line foram muito proveitosas. Procuramos potencializar e diminuir possíveis diferenças em relação ao modo presencial.

Para a análise dos dados partimos de uma combinação de dois conjuntos de categorias. O primeiro, constituído de categorias *a priori*, pré-analíticas, formuladas no problema de pesquisa, e que apontam delimitadamente para os objetivos do estudo. Trata-se dos aspectos elencados para a compreensão da condição de profissionalidade docente a partir dos sujeitos professores(as): suas

21 Exceto um dos professores do curso de Ciências Sociais, que, de acordo com informações obtidas do colega que o substituíra no exercício das funções, encontrava-se na situação de licença do trabalho no período da entrevista.

22 Conforme o anexo 1.

concepções de docência, saberes e práticas, formação e interesses profissionais. Esse primeiro conjunto de categorias sintetiza o viés analítico num sentido *dado* do que se quer investigar. Por isso, define metodologicamente os aspectos importantes para um primeiro olhar sobre o campo de pesquisa.

O segundo conjunto de categorias produzidas refere-se ao momento propriamente dito da análise. São categorias construídas na realização da análise, *a posteriori*. Esse segundo conjunto sintetiza o viés analítico num sentido *construído* no interior do processo de verificação dos dados. Trata-se do momento de organização dos objetivos a partir dos dados encontrados, ou seja, como se realiza efetivamente, a partir da fala dos sujeitos de pesquisa, a produção de *suas concepções de docência, saberes e práticas, sua formação e seus interesses profissionais.*

Na análise dos dados evidenciamos três regularidades fundamentais para esclarecer o modo de constituição da docência a partir das categorias dadas. Organizamos essas três regularidades em categorias analíticas que se interpenetram a si mesmas, mas que definem campos específicos de análise.

São elas: a *dimensão afetiva* da profissão, a *dimensão histórica* da profissão e a *dimensão criativa e transformativa* da profissão. Em nossa interpretação essas dimensões se interpenetram em, pelo menos, dois sentidos fundamentais, gerando uma importante implicação para a agência dos sujeitos como construtores de sua profissionalidade docente.

Primeiro, a *dimensão afetiva* se configura historicamente, ou seja, o desejo do sujeito tem uma história de desenvolvimento e transformações que afeta sua relação com a profissão.

Segundo, a *dimensão histórica* é, em grande parte, colocada em movimento pelo desejo e suas relações com os diversos aspectos da profissão, ou seja, a história pessoal do sujeito tem uma dimensão afetiva que a mobiliza.

Essas duas considerações, por sua vez, implicam numa *dimensão criativa e transformativa* da profissão operada pelos sujeitos de pesquisa, ou seja, elas resultam num processo contínuo de criação que transforma as condições da profissionalidade docente.

Deste modo, nossa análise contempla os objetivos de pesquisa na sua verificação empírica, pois todos eles, enquanto objetos, demonstraram se constituir na relação complexa entre essas dimensões.

Consideramos, portanto, os aspectos elencados *a priori* no interior dos resultados da coleta de dados. Cada aspecto que sintetiza os elementos ditos importantes para a condição de profissionalidade docente - embasados em referencial teórico já exposto - se articula a partir destas categorias construídas pela análise. Eles são produzidos tendo em vista uma dimensão *afetiva* e *histórica* que implicam necessariamente num caráter *criativo* e *transformativo* da profissão docente. Na sequência apresentamos como que os discursos dos sujeitos evidenciam questões que justificam nossa abordagem. Mas antes, passamos para uma breve apresentação dos sujeitos de pesquisa.

O professor Caio²³ é professor assistente da Universidade Federal de Pelotas. Possui licenciatura em Geografia e mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Também é Mestre e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidad Católica de Chile. Realizou doutorado-sanduíche no Departamento de Geografia da Maynooth University na área de Geografias de Gênero e Sexualidade. Se interessa por temas relacionados a Geografias da Educação: mobilidade acadêmica internacional, discursos de escala, internacionalização da educação superior.²⁴

A professora Roberta possui Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (1999), Especialização em Interpretação de Imagens Orbitais e suborbitais (2001), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2003), doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2008) e pós-doutorado pela Universidade Federal de Goiás (2017). É professora associada da Universidade Federal de Pelotas. Faz parte do programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel, orientando pesquisa na área de concentração "Educação Geográfica,

23 Todos os nomes dos sujeitos citados neste estudo são fictícios, para a proteção de suas respectivas identidades.

24 As descrições iniciais sobre os sujeitos de pesquisa estão baseadas em informações obtidas dos currículos lattes dos mesmos, disponíveis em plataforma digital.

Ensino de Geografia e Formação de Professores". É membro do Grupo de Estudos Espaços Sociais e Formação Inicial e Continuada de Professores (GESFOP); Membro do Grupo de Estudos em Cartografia Escolar (GECE - UFG). Coordenou o subprojeto PIBID Geografia - UFPel, nos períodos de 2014-2016; 2018-2020. Tem experiência na área de Cartografia, Cartografia escolar, Educação de Jovens e Adultos, Educação ambiental, Manejo integrado de bacias hidrográficas.

A professora Laura é professora Associada do Departamento de Geografia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, Pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2018 - 2019), tendo como área de concentração a Psicologia da Educação. É formada em Geografia, fez Mestrado na UNESP em 2003. Em 2008 concluiu o doutorado na Universidade Estadual de Paulista - UNESP/Presidente Prudente-SP. Atua como professora na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal de Pelotas/UFPel e como professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - POSGEA/UFRGS. É líder do Grupo de Pesquisa GESFOP - Espaços Sociais e Formação de Professores, credenciado no CNPq. Coordena projetos de pesquisas sobre Políticas Públicas e a formação de professores; Ensino de Geografia e autorregulação com foco na aprendizagem e suas relações com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social na perspectiva de estudantes universitários. É editora da Revista Brasileira de Educação em Geografia - RBEG. É também participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (GEPESP/FE/UNICAMP). Atua principalmente na área da Educação Geográfica; Ensino de Geografia; Estratégias de Aprendizagem com o intuito de promover intervenções que possibilitem a aprendizagem autorregulada na formação de professores. Foi gestora pedagógica de 2013 a 2017 do PIBID/UFPel.

O professor Felipe possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Católica de Pelotas (1985), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994), "Diplôme d'études approfondies" (D.E.A.) em Ciências Sociais: "Cultures et Comportements

Sociaux" pela "Université de Paris V" (René Descartes) (1997), doutorado em Sociologia pela "Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines" (2008) e pós-doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professor associado do Instituto de Filosofia, Sociologia e Política da Universidade Federal de Pelotas, atuando no ensino da sociologia, sociologia do trabalho, teoria sociológica clássica e metodologia da pesquisa social. Coordena o "Observatório Social do Trabalho", projeto de extensão que monitora as transformações do trabalho e do mercado de trabalho na região sul do Rio Grande do Sul, e Integra o "Núcleo de Análises Urbanas - NAU" (FURG), desenvolvendo suas pesquisas sobre as temáticas do emprego e desenvolvimento, desemprego e análise de trajetórias de trabalhadores, trabalho e relações de gênero, mercado de trabalho, políticas públicas de emprego e precariedade do trabalho no Brasil.

O professor Fernando possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade Federal de Pelotas (1995), mestrado em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998) e doutorado em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Física Experimental, com ênfase em Supercondutividade, atuando principalmente nos seguintes temas: propriedades magnéticas e de transporte elétrico em supercondutores de alta temperatura crítica. Foi membro do banco de avaliadores de cursos do INEP e possui experiência com o ensino à distância. Foi vice-diretor do Instituto de Física e Matemática da Universidade Federal de Pelotas entre 2015 e 2018.

O professor Rodrigo possui graduação, mestrado e doutorado em Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, pós-doutorado em Física pela Universidade de Coimbra/Portugal (2010) e pós-doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011-2012). Tem experiência na área de Física, com ênfase em Física Nuclear e de Hádrons, atuando principalmente nos seguintes temas: interações hadrônicas, equações de estado relativísticas, estrelas de nêutrons, transições de fases e modelos hadrônicos. Tem interesse em atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, utilização de softwares educacionais no ensino de Física. Foi coordenador do PIBID/FÍSICA/UFPEL de março de 2014

a fevereiro de 2018 e de agosto de 2018 a fevereiro de 2020; membro do Colegiado do Curso de Licenciatura em Física de 2015 até março de 2018. Atualmente é coordenador do PIBID/FÍSICA/UFPEL, para o período de out/2020 a mar/2022.

6.3.1. A dimensão afetiva da profissão

A relação do desejo do sujeito com a profissão mostrou-se como um dos aspectos mais importantes no depoimento dos entrevistados, dando-nos algumas evidências sobre como o desejo é mobilizado nos interesses e práticas profissionais, e o quanto ele também mobiliza e se transforma na trajetória dos professores(as). O desejo tem uma história, é construído dentro de uma trajetória pessoal e está implicado na mobilização e determinação dos aspectos teóricos e práticos da profissão. Ao considerar esta categoria como uma regularidade, percebemos também as suas variações no interior dos discursos dos entrevistados, evidenciando a constituição de singularidades muito dinâmicas e diferenciadas em cada trajetória docente.

Os sujeitos “gostam” do que fazem, são “apaixonados” pela profissão e desenvolvem um caminho pessoal de projeção do desejo que os dimensiona e dinamiza o exercício da profissão em diferentes aspectos. A relação afetiva elenca particularidades e preferências distintas da profissão, tenciona com outras e se transforma no contato com ainda outras. Os sujeitos gostam especialmente da área de estudo, da pesquisa ou da docência, etc. Por que amam estudar a área específica de conhecimento, lecionam, ou, lecionam porque amam a área de conhecimento. Porque gostam de pesquisar na área específica “precisam” lecionar, ou, “precisam” escolher uma área de conhecimento para lecionar. Enfim, as variações são complexas e se associam com o processo de vida e de formação dos professores. Vejamos como aparecem esses aspectos a partir das falas dos sujeitos.

Alguns mostram a importância do contexto familiar para a elaboração das condições afetivas que levam o sujeito para o exercício da docência.

[...] estudar num curso de graduação na universidade é uma referência de capital social e cultural muito grande independente do curso [...] então eu gostava da geografia, gostava do tema [...] não posso dizer que desde o ensino fundamental meu sonho foi ser professor [...] mas até por desconhecimento, eu achava que a única coisa que um geógrafo poderia fazer era ser professor de geografia [...] daí entrei na universidade e vi que isso não era verdade [...] mas sempre gostei da docência, sempre me atraiu, acho que eu nunca pensei em ser um bacharel em geografia, de exercer a geografia de outra forma que não fosse lecionando. Eu fiz toda a minha trajetória acadêmica com essa imagem mental muito clara, que ia ser professor [...] foram as diretrizes que me foram dadas no contexto familiar, de que eu ia ser funcionário público [obviamente eu comecei a procurar bons concursos públicos para ser professor durante a graduação. Eu venho de uma trajetória familiar bem curiosa, onde todos os meus tios da minha família quase todos não terminaram o ensino fundamental [...] minha mãe tem muitos irmãos e nenhum deles tem o ensino fundamental. [...] e a minha mãe terminou o ensino superior na UFRGS [...] uma pessoa fora do seu tempo naquele contexto familiar e isso reflete muito na produção do meu capital cultural também [...] cresci tendo o curso superior como objetivo de vida [...] e pela minha irmã mais velha que ingressou no curso de pedagogia na UFRGS [...] vivi nesse meio pensando o que era ser professor, entrei na graduação e minha irmã estava saindo da faculdade [...] vi ela fazendo concursos públicos [...] então a minha vida era pensada para terminar a faculdade e prestar concurso para a prefeitura de Porto Alegre [...] então nunca coloquei em dúvida [...] só no mestrado é que eu fui pensar em outra perspectiva, a carreira acadêmica nunca entrou em pauta na minha vida profissional, nunca foi um objetivo. A partir do mestrado passou a ser e aí eu fui construindo essa outra trajetória. (Entrevista com professor Caio do curso de Licenciatura em Geografia).

A entrevista com o professor Caio apresenta a constituição de uma relação afetiva com a docência envolvida por um contexto afetivo maior, associado diretamente a uma narrativa familiar constante que articula a expectativa de formação universitária com o ingresso no serviço público municipal. A vontade de ser docente não está dada num primeiro momento, mas vai se constituindo por intermédio de outras relações, onde o desejo, primeiramente se projeta na formação universitária e no ingresso no serviço público, como horizonte de decisão pessoal e expectativa de vida. O sujeito relata que a sua mãe foi a única dos irmãos a concluir o ensino superior. Isto deixou uma marca na história familiar e se tornou um símbolo, uma referência para a próxima geração. Essa referência é reforçada também pelo exemplo da irmã mais velha que seguiu o mesmo caminho, graduando-se em Pedagogia e entrando para o serviço público. Isto ajudou a constituir o desejo de Caio e a formatá-lo, num certo sentido, a desenvolver-se sobre uma mesma trajetória. Para Caio a docência não é um caminho auto-evidente a partir das referências do tempo de aluno na escola básica, não é “um sonho de infância”. Ela vai

aparecendo como possibilidade no transcorrer de uma trajetória pessoal condicionada pelas narrativas familiares. Possibilidade que vai se potencializando e se transformando no contato com a área de conhecimento, com a formação e prática da profissão, ou seja, se singularizando dentro do processo que marca a sua experiência com a docência.

Quando ingressa no curso de graduação, Caio desenvolve uma relação com a formação universitária que autentica definitivamente o interesse pela docência e pela educação, através do estudo da geografia. Interesse que se verificará nos longos anos de atuação como professor na rede pública e privada (entre os anos de 2004 e 2014), e posteriormente como professor universitário. No exercício da profissão na rede pública de ensino, Caio relata uma experiência muito significativa que o levou à decisão de buscar a pós-graduação. Ele nos conta que participou de um grupo de trabalho muito qualificado em uma escola municipal que prestava um atendimento especializado para alunos em situação de rua. Este contexto o motivou a qualificar-se buscando o curso de mestrado em geografia.

[...] como professor de geografia, como coordenador pedagógico, trabalhei alguns anos em Porto Alegre numa escola em que dava aula para alunos em situação de rua [...] tive uma série de experiências formativas dentro da rede municipal de porto alegre. [...] Quando fui nomeado e cheguei nessa escola especializada em atendimento a jovens em situação de rua eu percebi que a maior parte tinham formação e pós-graduação e uma excelente formação, muitos com doutorado, a coordenadora pedagógica com doutorado no exterior, tinha um universo muito qualificado e isso se materializava em reuniões também muito qualificadas [...] eu já sentia vontade de fazer um mestrado [...] se eu vou construir um projeto para a geografia num ambiente tão específico eu vou fazer isso dentro de um mestrado [...] eu fiz disciplinas tanto no programa de pós-graduação de geografia quanto no programa de pós-graduação em educação da UFRGS e tive vontade de continuar, a questão da pesquisa me cativou muito e eu comecei a considerar a fazer concursos em universidades [...] (Entrevista com professor Caio do curso de Licenciatura em Geografia).

A expectativa quanto ao exercício da profissão docente é redirecionada através das experiências práticas no contexto da escola. O sujeito, afetado no contexto de trabalho pela referência dos colegas e pela situação de demanda especializada, observa seu desejo se direcionar para a qualificação no mestrado, algo que antes estava fora do seu horizonte de interesse. Por querer ser um bom professor, mais qualificado para o trabalho específico da escola, Caio vai buscar

na pós-graduação o estudo inter-relacionado entre Geografia e Educação, tendo o cuidado intencional de mesclar as disciplinas cursadas entre os programas de pós-graduação dessas duas áreas. A partir disto, a experiência no mestrado irá dimensionar o seu interesse para outras questões, como a pesquisa, a relação teórica entre geografia e educação, e a expectativa em torno da docência universitária.

A professora Laura do Curso de Licenciatura em Geografia também relata o contexto das influências familiares como importante para a sua decisão pessoal de ingressar na docência:

Eu venho de uma família em que a minha mãe era professora [...] eu tenho tias que são professoras, minha irmã mais velha é pedagoga diretora de uma escola e a minha irmã do meio é professora de matemática. Mas porque a gente tem essa influência? Por que meu pai... tinha uma frase do meu pai [...] ele tem três filhas [...] desde sempre ele zelava muito pela nossa trajetória, então ele dizia assim que “filha dele não podia depender de marido, tinha que ter a própria profissão, o próprio ganha pão, que elas tinham que ser professoras porque a docência era uma coisa que ninguém ia tirar da gente” [...] e por que ele tinha essa perspectiva? É por que ele também conviveu com mulheres na família dele que também eram professoras e que tinham a sua independência [...] (Entrevista com a professora Laura do curso de Licenciatura em Geografia).

Observamos nesse exemplo um tipo importante de presença narrativa herdada do contexto familiar e determinante para a construção da trajetória profissional. Ela está associada a uma memória afetiva, a uma frase significativa de um membro familiar (o pai) que se tornou um referencial para o desenvolvimento das relações que o próprio desejo vai se vinculando posteriormente. É notável que uma frase –às vezes, tal qual como ela foi dita e repetida – permaneça na memória como um elemento significativo de interpretação da história pessoal e mobilizador da construção do futuro. Ainda mais uma frase carregada de afeto como a do pai de Laura. Ele expressa o seu desejo de realização pessoal, de independência e liberdade para as suas filhas, e o faz articulando o seu entendimento acerca daquilo que compreende como o caminho necessário para que elas cumpram este objetivo, nesse caso, ser professora. Veremos mais adiante que a relação da professora Laura com a docência assume, por esta e outras experiências, um forte aspecto afetivo e de identificação pessoal.

Já a trajetória pessoal e a formação inicial de outros professores(as) entrevistados, como no caso dos docentes dos Cursos de Licenciatura em Física e Ciências Sociais, apresentam uma variação bastante peculiar sobre os afetos que mobilizam o ingresso num curso de formação de professores. Nesses casos, existe uma clara motivação referente às áreas de conhecimento específico. A relação afetiva se desenvolve, num primeiro momento, com o objeto de estudo e a prática da pesquisa, e não enquanto objeto de ensino e atividade docente. O professor Fernando do Curso de Licenciatura em Física expressa isso do seguinte modo:

[...] quando eu fiz a opção pela Física naquela época [...] só existia licenciatura. Eu naturalmente sabia que a partir de um certo tempo eu teria que ir para a sala de aula, ou uma sala de aula de uma escola estadual ou municipal, ou particular, ou tentar o ensino superior. Então o que me motivou a docência no ensino superior... me fez chegar aqui, foi eu lá atrás ter feito a escolha de ter feito um mestrado e um doutorado, se não jamais conseguiria [...] por gostar de Física eu sempre quis poder ensinar Física para pessoas, de preferência, que tenham interesse em física e isso eu vou conseguir naturalmente no ensino superior [...] então o que me motivou foi a vontade de poder... já que eu ia ser professor, que eu pudesse ser professor na área de formação de professores de Física como foi comigo. (Entrevista com professor Fernando do curso de Licenciatura em Física).

No início da entrevista Fernando esclarece que sempre se interessou pelas ciências exatas, tendo inclusive, antes de cursar a graduação em Física, se formado em técnico em Eletrônica pela antiga Escola Técnica Federal de Pelotas (atual IFSul). Explica que a Física não foi a sua primeira opção, mas confessa estar satisfeito com esta área, da qual concorda que “gosta muito” e se diz “apaixonado pela Física”. No entanto, fica muito nítido, de acordo com o trecho transcrito acima, que a relação afetiva com a docência é mediada primordialmente pelo interesse na área de conhecimento. A licenciatura apresenta-se como uma contingência delimitadora e remodeladora do desejo do sujeito. Atrelado a isso, o gosto pela docência vai se constituindo numa relação de ensino e aprendizagem com alunos que, de preferência, também gostam de física. Isso o motivou à docência no ensino superior, por esta, diferente da educação básica, proporcionar uma relação de interesse mais autêntico e consciente dos alunos com a disciplina estudada. Deste modo, o interesse pela docência vai se vinculando a esta identificação de interesse com os alunos, articulando uma interação humana que compartilha e dinamiza um desejo mútuo

pela disciplina. O professor Fernando, porque gosta de física, gosta de ensiná-la para aqueles que também gostam. Aquilo que lhe condiciona o interesse pela docência, portanto, tem pelo menos dois sentidos resultantes da sua primeira motivação, ou seja, o gosto pela física: um sentido pragmático-delimitador do desejo, onde as estruturas formais dentro da instituição universitária lhe colocam a docência como condição para a realização da sua relação afetiva com o estudo da física e; um sentido de variação-extensão do desejo, onde passa a gostar da docência por causa do gosto compartilhado com os alunos acerca do seu objeto de interesse pessoal – o estudo da física.

Com o professor Felipe do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, analisamos o conteúdo de suas respostas ao questionário que enviamos. Observamos que elas talvez expressem, assim como o questionário respondido também por outro professor²⁵, uma linguagem mais articulada e sinteticamente reflexiva, por causa do modelo de retorno que estes escolheram para contribuir com a pesquisa. Nesses casos, ao passo em que perdemos um pouco na análise de outras linguagens (gestual, entonação da voz, silêncios, expressões faciais, pausas, reticências, reações emocionais, etc.), ganhamos um pouco em relação a objetividade e explicitação das questões. O professor Felipe descreve o seu interesse profissional da seguinte maneira:

Meu interesse fundamental é a produção de conhecimentos, a possibilidade de construir olhares penetrantes sobre a realidade social, de enfrentar os enigmas inerentes ao processo de produção das desigualdades sociais, particularmente sobre o mundo do trabalho, meu foco temático de pesquisa [...]. Considero-me fundamentalmente um pesquisador [...] sempre tive um interesse profissional forte, na minha atividade propriamente docente, em trazer a pesquisa para a sala de aula, não apenas em termos de resultados concretos decorrentes da investigação sobre a realidade brasileira e local, mas também como método de ensino e de aprendizagem, como forma de trabalho em sala de aula. (Questionário respondido pelo professor Felipe do curso de Licenciatura em Ciências Sociais).

O professor Felipe se define primeiramente como um sociólogo preocupado com o âmbito da pesquisa e produção de conhecimentos na sua área específica de atuação. Apesar disso, a docência lhe aparece como objeto de intensa reflexão na prática profissional. Reflexão que opera, no curso de seu

25 Professor Rodrigo do Curso de Licenciatura em Física.

processo de constituição prática enquanto professor universitário, significativas construções metodológicas postas em ação na atividade docente.

A docência na universidade para mim se apresentou, na prática, como um dos únicos caminhos no qual eu poderia viabilizar uma carreira de pesquisador, com condições adequadas de trabalho, boa remuneração, ótimas oportunidades de formação continuada e investimento na carreira. A docência propriamente dita foi uma consequência disso. Mas nunca deixei de estar muito atento a ela, à minha relação com meus alunos. Na verdade, isso sempre me angustiou muito, pois sempre achei ser muito difícil ser professor de sociologia, dada a complexidade do conhecimento sociológico, dada também a tradição teoricista e conteudista da prática de ensino da sociologia (centrada no texto, no pensamento social abstrato) (Questionário respondido pelo professor Felipe do curso de Licenciatura em Ciências Sociais).

O desejo em ser pesquisador o leva para a docência na universidade, avaliando ser este caminho, na prática, o único que garantir-lhe-ia as condições adequadas e desejadas para viabilizar seu objetivo. A docência se apresenta deste modo como uma consequência não planejada dentro do campo afetivo que mobiliza o sujeito no início da carreira, mas prevista como implicação prática da função. Felipe confessa considerar a atividade de docência como uma tarefa muito difícil que lhe gera sentimentos de angústia, atribuindo esse motivo à complexidade do conhecimento sociológico e alguns aspectos de sua tradição de ensino. No decorrer de suas respostas, o sujeito revela que essa dificuldade é contornada por muita reflexão e experimentalismo na produção da prática profissional. Motivado no decurso do caminho profissional que lhe permite ser o que deseja – um pesquisador – o professor Felipe não apenas define uma relação consequente com a docência, como dá a ela o caráter de desafio a ser superado.

Assim como o professor Fernando do Curso de Licenciatura em Física, Felipe, o sociólogo, estabelece uma relação afetiva semelhante com a área de conhecimento específico. Seu interesse primordial está direcionado para o campo específico da área que estuda e pesquisa. A relação com a docência como mediação necessária para a realização dos principais interesses na respectiva área de estudo também é semelhante nos dois casos. Ela engendra processos de transformação da atividade docente mobilizados pela relação afetiva com a área de conhecimento. Por exemplo: para o professor Felipe, o que vincula o seu interesse na docência de modo especial é a possibilidade de

pensá-la dentro dos processos de ensino e aprendizagem a partir da pesquisa social, e isso reflete na construção de sua prática docente. Já para o professor de Física Fernando, isso acontece na interação recíproca com os alunos e nas atividades laboratoriais da Física aplicada (departamento em que atua). Ambos os sujeitos recorrem a aspectos que mobilizam o seu desejo e os transportam para a atividade docente, englobando-a ao seu campo de interesse e, por isso mesmo, transformando-a num objeto de compreensão teórico e prático vinculado às relações que afetam os seus desejos. No exercício prático da profissão, a docência passa de mera mediação alheia ao foco principal do interesse, para tornar-se um elemento inserido também no centro do desejo mobilizado, por estar efetivamente indissociada deste.

Existem também variações na forma como os interesses são organizados. O professor Rodrigo do Curso de Licenciatura em Física, por exemplo, demonstra articular um eixo menos condensado e mais pulverizado de múltiplos focos de interesse:

Durante a graduação, também cursei disciplinas da licenciatura em Física, a parte voltada ao ensino, pois tenho interesse tanto na pesquisa básica quanto em questões pedagógicas. Gosto de pesquisar e também de dar aula. Gosto ainda de outras áreas, por isso procuro me envolver em atividades de extensão com colegas de outras unidades (Economia, Filosofia, Administração, Educação, etc). Também sou coordenador do PIBID na área de Física, onde trabalhamos diretamente com questões voltadas para a formação docente. Então, os interesses são múltiplos. (Questionário respondido pelo professor Rodrigo do curso de Licenciatura em Física).

Perguntado sobre a sua trajetória até a docência, Rodrigo enfatiza a “curiosidade” como um “importante ingrediente”. O seu “interesse tanto na pesquisa básica” em Física, “quanto em questões pedagógicas” e ainda o seu “gosto” pela relação com outras áreas, mostra um modo distinto de mobilização da curiosidade. Um modo multidirecionado, evidentemente partindo de um contexto definido pela área de conhecimento. No entanto, isso requer uma avaliação mais precisa acerca da relação da área específica de conhecimento com os outros campos. Algo que nossos dados não nos dão segurança necessária para descrever. Pois uma coisa é ter diversos interesses individualmente e outra, é organizá-los de forma concêntrica a partir de uma esfera fundamental. De qualquer maneira, a fala de Rodrigo nos aponta que diferentes focos de interesse estão presentes nos afetos que mobilizam e

constroem a sua prática profissional, implicando necessariamente em algum tipo de relação que, no seu caso, não distingue muito bem qual o contexto privilegiado pelo desejo e definidor das relações (a docência/educação, a pesquisa/física... ou se de fato existe algum).

Os modos de conjugar a relação afetiva com o que estudam e com o que efetivamente fazem, estabelecem interações diferentes para os sujeitos e condensam níveis distintos de delimitação dos interesses, ora mais abrangentes e transdisciplinares, ora mais restritos e disciplinarmente focados. Nesse sentido, o professor Felipe do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais demonstra ter um interesse mais focado na sua área de conhecimento através da pesquisa, desenvolvendo uma relação mais unilateral de transformação de sua atividade docente. A pesquisa sociológica torna-se um referente metodológico especial para o ensino pelo vínculo afetivo particular que o sujeito nutre em relação a ela. Digamos que a sua curiosidade sociológica não define apenas o contexto específico de onde partem as relações que o sujeito estabelece com o mundo da docência universitária, ela também atua como um modo dominante de orientação do desejo. Nas falas dos outros professores até aqui mencionados, especialmente Rodrigo do Curso de Licenciatura em Física, este foco delimitativo é menos rígido, construindo relações mais fluidas e multilaterais com outras áreas.

Observamos ainda outro elemento importante sobre a relação afetiva dos sujeitos com a profissão. Ele se refere à forma como os sujeitos perspectivam o olhar sobre si mesmos numa tentativa de auto-definição. Isto se torna um importante fator gerador dos sentidos de identidade e tem a ver com a afetividade que mobiliza as concepções e práticas docentes. A primeira pergunta que remetemos aos sujeitos de pesquisa incide significativamente sobre as demais informações ao longo da entrevista. Ela é um primeiro indicativo dos afetos que constituem não apenas a condição de profissionalidade, como também a identidade pessoal dos sujeitos.

Quem é fulano de tal (nome completo do sujeito)?

Sou sociólogo, professor e pesquisador da UFPel [...] (Questionário respondido pelo professor Felipe do curso de Licenciatura em Ciências Sociais).

Um pacato professor da UFPel. (Questionário respondido pelo professor Rodrigo do curso de Licenciatura em Física).

[...] é um cara que tenta a cada dia cumprir os seus objetivos [...] fazer valer a profissão que eu escolhi pra mim [...] (Entrevista com o professor Fernando do curso de Licenciatura em Física).

Sou professora doutora do departamento de Geografia da UFPel, desde 2008. Natural de Santa Catarina, filha de agricultores e que sempre estudou em escolas públicas. (Entrevista com a professora Roberta do Curso de Licenciatura em Geografia).

[...] Nossa, não tinha uma mais simples antes? Então vou falar um pouco de tudo. Eu sou licenciado em Geografia [...] na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em Porto Alegre [...] (Entrevista com o professor Caio do Curso de Licenciatura em Geografia).

[...] eu começo falando que quando se é professora existe uma confusão entre o ser individual e o ser professor. Depois que você se forma professor você nunca mais é somente a [...] (cita o próprio nome) você é a professora [...] (cita o próprio nome novamente). Então eu diria que [...] (cita seu nome mais uma vez) é alguém que realizou o objetivo que ela sempre teve, que era de alguma forma se dedicar a docência e que ela chegou num patamar em que ela não imaginava, enquanto docente universitária [...] (Entrevista com a professora Laura do Curso de Licenciatura em Geografia).

Recortamos apenas o início da fala de cada um deles porque entendemos que as primeiras coisas ditas, muitas vezes, comunicam também uma mensagem de prioridade, de prevalência. Ainda mais em uma pergunta tão direta como essa. De todo modo, o desenvolvimento posterior das respostas, que variam em níveis de reflexão e conteúdo, também está sendo considerado na análise.

A ordem das características utilizadas como descritores da identidade, portanto, revelam algo sobre as formas como os sujeitos se vêem relacionados ao mundo de forma geral e especialmente ao contexto específico da profissão docente (já que estão sendo entrevistados enquanto professores universitários). Um “pacato professor”, embora pareça sutil a diferença, não é a mesma coisa que “um professor pacato”. Dizer “sou sociólogo” antes de outros importantes elementos que compõem a identidade profissional é dizer algo sobre como estes outros elementos (secundários) são entendidos. Assim também é sutil, mas significativa, as diferenças sobre o tempo verbal articulado e se as respostas são conjugadas em primeira ou terceira pessoa. Nessas questões estão implicados níveis distintos de distanciamento e/ou aproximação reflexiva que os sujeitos aplicam sobre si.

A fala dos professores(as) evidenciou que o esforço para a elaboração da resposta, necessariamente enfatiza os aspectos relacionados ao campo da afetividade. Isso acontece porque identificar-se é um certo modo de expor as características que motivam a subjetividade, os afetos que mobilizam a construção da identidade. Então, o sujeito que gosta de pesquisa na área específica de conhecimento irá se descrever como pesquisador, quem gosta especialmente da docência se identificará fundamentalmente como professor, e ainda, quem ressalta uma característica genérica, como um adjetivo posto antes do termo que descreve a profissão, irá singularizar a identidade profissional em um sentido bastante específico.

Os professores(as) de Física descrevem características pessoais e adjetivos genéricos para responder à pergunta. Alguém “que tenta a cada dia cumprir os seus objetivos” e “fazer valer a profissão” que escolheu, mostra qualidades importantes de um profissional comprometido com sua tarefa e com a sua decisão, evidenciando a importância dos valores pessoais na produção de uma ética que orienta a profissão. Para o professor Fernando, nesse caso, é importante descrever-se primeiramente, não como professor de Física, mas como uma pessoa que opera uma ação ética na sua profissão, uma autenticação valorativa de sua decisão. Este aspecto nos mostra que, não é somente certas dimensões objetivas e identificáveis da profissão que mobilizam afetivamente os sujeitos, mas também uma dimensão subjetiva ligada aos valores e objetivos pessoais.

O que está presente no discurso de Fernando, refletindo também todo o decorrer de sua entrevista, é que o horizonte do seu interesse contempla de maneira mais forte, não exatamente o *ser professor de física*, mas sim o *como* realizar esta tarefa, uma vez que o próprio confessa ter muitas outras áreas de interesse que conjectura ter podido trabalhar se não tivesse escolhido a área da Física. O *modo* de ser na condição de profissional também configura um objetivo (um objeto do desejo) e não apenas um meio para alcançar outro objeto de interesse como a pesquisa na área e a prática docente, por exemplo (apesar desses aspectos também estarem presentes, eles não parecem tão determinantes como nos casos de outros professores).

Já o professor Rodrigo, também do Curso de Licenciatura em Física, enfatiza uma outra característica pessoal para identificar-se enquanto professor. Ele se diz um “pacato professor da UFPel”. “Pacato” é evidentemente uma característica pessoal extremamente específica que, no julgamento do professor, se apresenta como algo importante de ser mencionado, e desta forma, determina e singulariza a sua condição de profissionalidade num certo sentido. A partir da semântica da palavra e do contexto da sua fala, inferimos que este sentido diz respeito principalmente a um modo de relacionar-se no universo acadêmico. “Pacato” é sinônimo de pacífico, denota uma personalidade tranquila, a qualidade pessoal de quem se relaciona de forma harmoniosa com outrem.

O professor Rodrigo menciona as suas relações de interesse na interação com colegas de outras áreas em que desenvolve atividades de extensão e observa as demandas da docência num sentido de

[...] eternamente dividir, compartilhar. Mas também é ser eternamente cobrado, sempre estar em dívida pois, sempre precisa se atualizar. É uma profissão onde se lida com pessoas, com um público diferente a cada instante [...] (Questionário respondido pelo professor Rodrigo do curso de Licenciatura em Física).

Aspectos que ressaltam, entre outros, a característica humana interativa implicada na complexidade do fazer docente e a necessidade de lidar com estas condições. Não é à toa, portanto, que Rodrigo descreve uma qualidade relacional associada a capacidade humana de interação. É importante ser pacato nas interações e nas formas de resposta às demandas específicas, como “ser eternamente cobrado”. De forma semelhante a Fernando, ele também associa ao campo afetivo que mobiliza os seus interesses um modo de ser, acentuando um valor pessoal, especificador de sua personalidade, como componente determinante dos processos que singularizam o seu fazer docente.

Observamos que algumas reações à pergunta também revelam algo sobre os sujeitos. O professor Caio de Geografia, por exemplo, reage apontando para uma certa dificuldade em lidar com ela. A percepção entre os graus de complexidade e de reflexão sobre a pergunta varia entre os sujeitos, bem como as formas e estratégias para respondê-la. Caio demonstra encontrar um caminho falando “um pouco de tudo”, narrando aspectos da sua história pessoal que o

identificam como docente universitário. A professora Roberta do Curso de Licenciatura em Geografia, também conecta à sua resposta alguns elementos autobiográficos. Ela também conta uma história e elenca situações que julga importantes para se auto-descrever, como de onde veio, onde estudou, etc. De fato, a pergunta suscita um apelo para a narração de aspectos ligados a origem. Em outro momento da entrevista Roberta diz: “acho que vai me ajudar a refletir um pouco sobre o meu processo de formação docente”. Isto indica que o processo mesmo de contar a sua história ajuda a refletir sobre ela.

Quando os sujeitos fazem esse exercício de rememorar a sua trajetória, movimento que efetuarão ao longo de toda a entrevista, vai aparecendo as relações afetivas que serão significativas para o desenvolvimento da docência. No caso da professora Roberta, este aspecto se refere especialmente à relação com a disciplina específica, mediada pelas referências dos professores da escola, num contexto histórico motivador.

[...] a docência na geografia foi o caminho que foi construído ao longo do tempo, mas eu sempre gostei de geografia, eu sempre tive ela como uma paixão, desde lá no início do sexto ano, que muito me motivaram como professor de geografia. Então veja que o papel do professor na escola é fundamental porque ele deixa marcas e ele deixou marcas muito interessantes que me levou a buscar a geografia como minha primeira opção de vestibular na época. Na verdade, tive dois professores, um no ensino fundamental e outro no ensino médio que foram referências para mim. Por que eu me encantava com as aulas, isso na época lá nos idos de 88, 89, que a recém nós estávamos saindo de uma ditadura [...] e abrindo para uma democracia. Então aquelas aulas de geografia [...] de esperança de motivação que me abriram caminhos [...] e foi a partir dali que eu consegui entender essas diferentes situações geográficas que os professores traziam para a sala de aula, que era possível pensar de maneira crítica o espaço, as produções sociais [...] até as próprias práticas espaciais foi me chamando muito atenção. (Entrevista com a professora Roberta do Curso de Licenciatura em Geografia).

A professora Roberta identifica que “sempre” gostou de geografia desde os tempos da escola e isso é mediado principalmente pelos exemplos dos professores de geografia que teve. Um fato interessante é que este interesse pela geografia, mediado na circunstância da sala de aula, é motivado e intensificado pela conjuntura política histórica da época. A passagem de um regime fechado como a ditadura militar para um processo de redemocratização, surtiu efeitos nas formas como o desejo do sujeito foi se desenvolvendo. Isto mostra que as relações afetivas com a docência têm uma história pessoal

bastante evidente, mas elas também estão conectadas à história de outros e, nesse caso específico, à história geral do país. Contextualizar o momento histórico em que se situa, enquanto sujeito em processo de formação, cria uma percepção mais ampliada da dimensão afetiva.

Roberta deixa clara a sua predileção pela Geografia, mencionando que a docência foi o caminho que percorreu para desenvolver uma relação com a disciplina, uma relação de “paixão” inclusive. Desta forma, aparece aí um apelo específico em relação à Geografia como área de estudo, e não exatamente como área de ensino. Isto fica evidente também quando, nesse caso, o sujeito revela que a sua formação acadêmica posterior à graduação em licenciatura, converge toda para uma formação “bacharelesca”. Roberta relata que no mestrado e no doutorado as temáticas de pesquisa eram delimitadas às linhas de “planejamento ambiental” e “cartografia”. Quando ela é chamada para lecionar na universidade, é justamente na área do curso de bacharelado em Geografia em que vai trabalhar, com metodologias totalmente distintas da área de ensino. No entanto, no transcurso da experiência, já enquanto docente, aparece mudanças significativas na direção e na forma como a relação afetiva com a Geografia vai se realizando. A professora Roberta relata que a sua experiência enquanto coordenadora de curso e, principalmente, o seu envolvimento com o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), tiveram um papel muito importante na sua formação de docente e no seu atual comprometimento e interesse com as questões relacionadas ao ensino de Geografia e à formação de professores. As situações experimentadas efetuam transformações, às vezes num sentido quase de conversão de interesses, como parece ser o caso da professora Roberta, quando desvia a sua trajetória de um sentido “bacharelesco” para uma prática metodológica efetivamente mais voltada para a licenciatura. Analisaremos essas e outras transformações mais detidamente nas próximas seções do texto.

Entre os sujeitos de pesquisa, por um lado, podemos perceber variações e nuances na trajetória de formação dos interesses enquanto sujeitos que se encaminham para a docência universitária. Acontecem oscilações e pulverizações do interesse, redirecionamentos e novos despertares para o desejo. Por outro lado, porém, também ocorrem situações de forte identificação

na formação de uma regularidade que destaca um tipo específico de interesse profissional. Nesse último sentido destacamos os professores Felipe e Laura, como exemplos numa oposição mais ou menos simétrica.

Ao se identificar primeiramente como sociólogo, o professor Felipe sustenta uma coerência interna com o restante da sua fala coletada. Ele é fundamentalmente um pesquisador de sua área. Seu interesse primordial na pesquisa sociológica especifica e singulariza a sua atividade docente sobre importantes aspectos metodológicos baseados naquilo que mobiliza o seu desejo. A docência é algo que ele tem de lidar no exercício profissional de sua identificação com a pesquisa em sociologia. Como Felipe mesmo relata, a docência é algo que lhe é particularmente desafiante e difícil. Se formos recorrer a um jargão popular, podemos dizer que ela é o seu “ossos do ofício”. Para lidar com ela, o professor converge para dentro dos seus planos de aula a pesquisa como ferramenta metodológica, pois esta é o elemento principal na sua motivação profissional.

No conjunto das falas, o exemplo da professora Laura parece constituir uma variação importante em relação ao campo de interesse, ou uma oposição simétrica ao caso de Felipe. A professora Laura, por gostar especialmente da docência, se identifica fundamentalmente como professora. Ser professora, de acordo com ela, se confunde com o ser individual. “Confusão” que ela mesma, no contexto de sua fala, admite ter uma certa adesão social, configurando um imaginário popular e um modo de tratamento específico (“o fulano de tal depois que se forma professor, nunca mais é apenas fulano de tal, daí em frente é sempre professor fulano de tal”). No entanto, este apelo identitário que vem de fora como representação social, parece ser absorvido pelo sujeito com tranquilidade. Não é algo que incomoda, pelo contrário, é assumido e singularizado na própria trajetória individual.

[...] a geografia não era uma coisa que eu “ah eu quero fazer geografia”, eu queria ser professora seja do que fosse [...] no caso da minha formação na UNESP, de licenciatura só tinha matemática, pedagogia, só que pedagogia era turno integral e eu trabalhava, matemática era uma coisa que nunca me encantou e aí tinha a geografia [...] por isso eu fiz o vestibular para geografia. Quando eu ingressei na geografia eu me apaixonei pela ciência em si [...] (Entrevista com a professora Laura do Curso de Licenciatura em Geografia).

Como vimos anteriormente, o contexto familiar da professora Laura exerceu grande influência para a sua decisão pessoal de ingressar na carreira docente. Este aspecto colocou as bases para a forte identificação com a profissão, que no curso de sua trajetória foi se intensificando. Querer “ser professora seja do que fosse” explicita essa primeira constituição afetiva, ainda muito ligada a narrativa familiar. No momento em que o “que fosse” vai se realizando a partir do encontro com a disciplina específica, a Geografia, o interesse pela docência passa a ser motivado, agora não apenas pelo contexto familiar, mas também pela relação afetiva que desenvolve com a própria disciplina. Porém, diferente dos colegas Caio e Roberta, Laura privilegia de forma muito mais definida a orientação do desejo para a docência, permanecendo como uma regularidade que organizará todas as outras funções que posteriormente irá ocupar enquanto professora universitária.

Lembramos que o professor Caio, apesar de ter uma ligação forte com a docência, se interessa muito também pela pesquisa mais ampla em Educação através da Geografia. Existe uma diversificação mais distinta do desejo. Já a professora Roberta, como vimos, opera uma reorientação dos interesses profissionais passando de uma postura “bacharelesca” ligada a pesquisa e metodologia na área da Geografia Física, para uma relação mais afetada pela docência e as questões de metodologia no ensino de Geografia. A professora Laura, no entanto, não apresenta nenhuma reorientação significativa do desejo, como a professora Roberta, como também nenhuma diversificação mais distinta do seu foco principal, como acontece com o professor Caio. Como o professor Felipe de Sociologia, também existe nela um foco orientador do interesse muito bem definido, a partir de onde todas as atividades profissionais são mobilizadas. Para aquele é a pesquisa, para Laura é a docência e a formação de professores. Perguntada sobre os atuais interesses profissionais, a professora Laura responde:

[...] eu estou numa ciúmeira porque eu sai do PIBID e também porque eu tinha feito o projeto ... eu até me emociono... eu tinha feito o projeto do Residência e logo depois eu sai de licença maternidade e aí outro professor assumiu [pausa longa], e aí eu estou nisso de que preciso me afastar [pausa longa] mas eu cheguei num ponto em que preciso pensar mais na minha formação enquanto pesquisadora, dentro da formação de professores porque eu acredito também que tenho que contribuir nesse processo. Depois de quase 12 anos de dedicação a

gente precisa de alguma forma contribuir, mas está sendo difícil. [...] Então a minha meta nesse momento é começar a observar esses grupos, não estando nestes grupos, tentar fazer uma análise de fora de todo esse processo. Não abandonar a formação de professores [...] porque é impossível, eu dediquei a minha vida a isso [...] o que eu sei fazer além de trabalhar com formação de professores? Nada. Essa é a minha vida. Então a minha meta agora nesse momento é tentar observar qual que o impacto disso no Curso, de Geografia, qual a contribuição, e tentar reverter isso em pesquisa e divulgar [...] (Entrevista com a professora Laura do Curso de Licenciatura em Geografia).

Vemos neste caso que uma situação pessoal, a maternidade, modifica o curso das atividades profissionais, obrigando também numa necessária reorganização dos afetos em relação a funções exercidas anteriormente. A professora Laura tem uma longa caminhada junto ao PIBIB, sendo coordenadora do Programa por muitos anos. A relação com este tipo específico de política pública se constitui num importante marco mobilizador dos seus interesses profissionais na docência, produzindo grande realização pessoal. Quando este vínculo imediato é cortado em função da maternidade e posteriormente também por causa de outra função que assume, de coordenadora da pós-graduação, Laura reorganiza as suas atividades para manter algum tipo de vínculo indireto com o PIBIB através da pesquisa. A pesquisa não é um grande mobilizador dos interesses profissionais, como também não o é a docência para o professor Felipe. A pesquisa equivale ao “ossos do ofício” da professora Laura, porém, nessa situação particular ela aparece também como uma oportunidade de manter e/ou transformar a forma como o seu desejo se direciona para aquilo que lhe é fundamental: aquilo que “sabe fazer”, aquilo que “é a sua vida”.

A fala toda é carregada de muita emoção e composta por muitas pausas para recompor o raciocínio. Não é à toa que a professora Laura usa expressões emocionais fortes como “ciumeira”, “dediquei minha vida a isso”, “o que sei fazer além de...”, “essa é a minha vida”. etc. A sua relação com a docência e a formação de professores é uma relação afetiva com teor passionai. Com algumas ressalvas para a limitação da analogia e tendo em conta a liberdade da fala e seus contornos hiperbólicos, podemos sim dizer que Laura passou por uma experiência de ruptura, de certo modo, com o objeto do seu desejo. No entanto, não é uma “história de amor” frustrada porque ela reorienta o curso de sua trajetória profissional de modo que ainda fique ligada, de alguma maneira, àquilo que constitui o foco dos seus objetivos enquanto docente universitária.

Em outro momento da entrevista, ao discorrer sobre a sua atuação como coordenadora da pós-graduação, ela menciona que “não consegue pensar fora da caixa”, se referindo às estratégias na pós-graduação para contribuir na formação do professor universitário. A “caixa” da docência e da formação de professores é o núcleo afetivo de onde se pensa as outras atividades incluindo a de coordenação, pesquisa, orientação, produção de artigos, etc.

Se o professor Felipe, por causa do seu interesse focado na pesquisa, consegue construir instrumentos metodológicos para a docência a partir da pesquisa – a pesquisa como método de ensino – de forma semelhante, porém simetricamente oposta, a professora Laura, por causa do seu foco na docência, consegue construir estratégias de pesquisa a partir da docência – a docência como objeto de pesquisa.

Síntese:

Ao escolhermos a perspectiva dos sujeitos como orientação metodológica para o nosso objeto de estudo, ficou claro que os aspectos relacionados a subjetividade viriam à tona com certa naturalidade. A dimensão afetiva da análise, portanto, se justifica em parte por esta razão. A este respeito, podemos sintetizar os dados da seguinte maneira:

1. Existem diferentes focos de interesse entre os sujeitos, que irão singularizar a atividade docente em algum sentido específico;
2. Acontecem variações nas formas como os interesses historicamente se constituem ao longo da trajetória pessoal;
3. Ocorrem situações significativas nas relações afetivas produzindo novos interesses, modificando-os, transformando-os, etc., no decorrer da trajetória pessoal;
4. O desejo mobilizado incide diretamente sobre o processo de *formação*, sobre as *concepções*, os *saberes* e as *práticas* docentes no exercício da profissão, e os *interesses profissionais*;

5. O exercício prático da profissão assume um caráter de criatividade afetado especialmente por aqueles aspectos que mobilizam o desejo dos sujeitos.

Voltemos para as categorias de análise *a priori*, aquelas que identificam mais especificamente os objetivos de nossa pesquisa: em que medida é importante considerar a *dimensão afetiva* para compreender melhor os aspectos relacionados a condição de profissionalidade docente (*concepções de docência, saberes e práticas, formação e interesses profissionais*)?

Segundo Tardif o saber docente não configura uma relação meramente intelectual e abstrata com os professores(as), ele “está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional” (TARDIF, 2010, p. 11). Considerando dessa forma, o saber docente estabelece não apenas uma relação formal com o professor, ele está implicado numa relação orgânica com a sua história pessoal e todas as dimensões que a especificam. Nesse sentido, destacamos a “dimensão afetiva” como um elemento importante nessa produção de organicidade entre a condição de profissionalidade e a experiência de vida dos sujeitos. É especialmente esta dimensão que conecta de forma orgânica os processos de subjetivação determinantes que ocorrem dentro dos contextos da família, da formação universitária, da pós-graduação e da prática profissional. O desejo dos sujeitos está por de trás das rupturas, continuidades e transformações que constituem a sua trajetória até a docência universitária, e que a configuram depois no exercício prático da profissão de docente universitário.

Os resultados revelaram que a dimensão afetiva é importante na decisão pessoal de iniciar um curso de *formação* universitária e também na articulação dos *interesses profissionais* que vão se construindo ao longo da carreira docente. Os afetos têm uma história que vão ajudando a consolidar, ao passo em que também vão se transformando neste percurso, mobilizando as variações, adaptações e mudanças específicas na trajetória individual.

De forma especial notamos essas variações em relação *as concepções de docência, os saberes e práticas* mobilizados na profissão e vinculadas de maneiras distintas, através da dimensão afetiva, ao processo de construção da

condição de profissionalidade docente. Os sujeitos compreendem e constroem os seus saberes e práticas e, se entendem como profissionais nesse processo, a partir de uma relação fundamental com o desejo que os mobiliza.

Notamos que o desejo interfere nas relações com os sujeitos implicados na relação de ensino e aprendizagem. O professor Fernando gosta de Física e produziu a partir disto o gosto de ensinar física para os alunos que também gostam de Física. A dimensão afetiva está intimamente ligada a complexidade do trabalho docente relativo às interações humanas.

A relação de desejo com os diferentes objetos de interesse dentro da atuação profissional, geram tensões criativas que produzem transformações nos saberes e práticas docentes.

O professor Felipe, por priorizar a pesquisa como foco pessoal de interesse, tem de lidar de forma criativa com a função da docência, experimentando e criando formas de cumprir uma tarefa que lhe é particularmente desafiante. Sua solução foi transformar o seu conhecimento como pesquisador para os processos de ensino e aprendizagem.

Com a professora Laura de geografia, como observamos, acontece algo parecido num sentido simetricamente oposto. Nesses casos vemos a dimensão afetiva sendo determinante na produção de saberes e práticas docentes.

Outras vezes acontece que o desejo e os interesses se modificam por causa das experiências vividas na profissão. Com os professores(as) Roberta e Caio de Geografia, pequenos e grandes redirecionamentos são efetuados implicando de maneira consequente nas suas respectivas atividades profissionais. Nesses casos vemos a dimensão contingencial das trajetórias individuais agirem na transformação das relações afetivas dos sujeitos com a profissão. Dependendo da história e das características pessoais de cada um, dos processos de identificação com os elementos que compõem a profissão docente, os sujeitos vão desenvolvendo processos de transformação e alargamento do desejo que se desenvolvem a partir de uma relação mais ou menos intensa com aquilo que identificam como principal interesse profissional.

Essas transformações, evidentemente, se mostram na prática e de forma criativa.

Considerando os geradores de especificidade de Roldão (2007), podemos concluir que a dimensão afetiva contribui diretamente de forma especial para a aplicação de pelo menos um deles:

Para a natureza transformativa dos conhecimentos e sua mútua incorporação – os objetos de interesse e desejo são incorporados em outros objetos (teóricos e práticos) da profissão, transformando as práticas e o saberes no exercício criativo da profissão. O que mobiliza o desejo nunca é deixado de lado, nesse sentido, ele acompanha as relações que o sujeito constrói porque o sujeito mesmo, em parte, é constituído pelo seu desejo, faz parte da sua identidade. Deste modo, nas relações que estabelece com os diferentes aspectos da profissão (interações humanas, gestão, ensino, pesquisa, extensão, etc.) o sujeito acaba construindo processos singularizados, mediados pela sua dimensão afetiva, com cada um dos conjuntos de relações que interage. E isso significa, via de regra, um modo criativo de mobilizar e incorporar saberes e práticas mutuamente.

6.3.2 A dimensão histórica da profissão

A história pessoal dos sujeitos constitui um importante aspecto que influencia o desenvolvimento da profissão docente. Neste contexto estão incluídos o período anterior e o ingresso no curso de graduação na universidade, a formação e a pós-graduação, e o período como docente universitário. É um exercício que conta com a memória e releitura dos sujeitos acerca da sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Por isso também está muito associado à dimensão afetiva. Como já afirmamos, essas duas dimensões se interpenetram, não sendo possível separá-las totalmente na descrição e interpretação dos dados. Ambas se expressam tendo mutuamente as suas características como condições.

Quando perguntados sobre as situações determinantes que os levaram para a docência, as respostas expressam as situações vivenciadas e incluem dimensões ligadas:

1. ao contexto escolar, como alunos, em que citam referências de professores e/ou da relação de interesse pessoal com a disciplina;

2. ao contexto da família, onde destacam o incentivo familiar, referências de parentes que também eram docentes, características pessoais e interesses que identificam desde a infância (“a curiosidade”, “sempre gostei das exatas”, etc.).

Existe, no entanto, também outro fator relacionado às respostas, que marca uma variação bastante evidente entre àqueles(as) que recuperam uma memória associada com momentos “positivos” (potencializadores) para a caminhada docente e àqueles(as) outros(as) que fazem uma releitura mais “crítica” dos processos que levaram até à docência.

Estes últimos mencionam com ênfase o interesse no estudo da área específica como um fator que os levou para a docência universitária, compreendendo esta como uma mediação necessária para sua realização. Reconhecem que se trata de uma condição às vezes complicada e um pouco inoportuna, pois precisam lidar com as consequências de algo que não desejariam. No entanto, avaliam que a docência universitária permite, enquanto expectativa profissional, carreira e possibilidades de pesquisa na área de conhecimento desejada.

Os professores Felipe e Fernando, se encaixam neste último exemplo. Em trecho de entrevista, o professor Fernando relata que cursou a graduação em Licenciatura em Física porque não havia outra opção na sua época. Ele confessa ainda que tinha interesse por outras áreas das ciências exatas, como a Eletrônica. A opção pela Física se constrói, portanto, num contexto em que agrupa o seu interesse geral pelas Exatas e as condições que foram se apresentando como mais favoráveis. Dentro delas, a docência aparece, neste primeiro momento, como uma alternativa, mas nem sempre vinculada ao interesse do sujeito. O que o levou para a docência não foram experiências

inspiradoras, mas as circunstâncias e outro objeto motivador e inspirador: o estudo do conhecimento específico.

O professor Felipe também demonstra que a sua opção pela docência teve uma relação indireta através do interesse principal com a pesquisa em Sociologia. Na sua avaliação, a docência foi um caminho vantajoso sob alguns aspectos: “viabilizar uma carreira de pesquisador, com condições adequadas de trabalho, boa remuneração, ótimas oportunidades de formação continuada e investimento na carreira”²⁶. Mas, sob outros aspectos, foi desafiante e difícil, lhe tomando “muito tempo e energia”. Ambos, Fernando e Felipe, deixam evidente esta percepção “realista” da docência em suas trajetórias, o que os fazem ter uma certa noção crítica da própria trajetória. Nenhum dos dois “sonhava” em ser professor ou teve alguma experiência de grande inspiração e “que despertasse” para essa atividade. Na realidade a condição investigativa é que os trouxe para o magistério superior.

Essa atitude crítica frente a relação com a docência, porém, motivou de forma especial a construção histórica de sua identidade e de sua prática enquanto professores. Nesses casos, os sujeitos não têm como recorrer a nenhum ideal vocacional ou missão incorporada na própria identidade em relação ao ser docente. Eles precisam construir a docência a partir das contingências que lhes aparecem como condições da sua vida profissional. Um pouco desta questão está expressa na fala do professor Felipe:

[...] meu primeiro desafio foi em relação a mim mesmo, em tentar organizar e restituir significativamente para meus alunos conteúdos difíceis, complexos, abstratos. As tentativas de fazê-los ler esses textos e conteúdos sempre foram um tanto frustrantes. Aliás, essa frustração parece ter só crescido com o tempo, na medida em que o ato de ler (textos, primeiramente) parecia cada vez mais difícil para alunos vindos de uma formação sem ou com escassa leitura, sem o hábito de ler, ou, ainda, de estudantes trabalhadores que simplesmente não tinham tempo de ler. Só muito mais tarde na minha carreira fui tentando introduzir atividades mais práticas em sala de aula, atividades de pesquisa, materiais e temas concretos sobre os quais eu poderia discutir a partir das categorias da sociologia e, sobretudo, do pensamento sociológico clássico, presente nas disciplinas que eu ensinava e ainda ensino. Enfim, tive referências positivas e negativas, mas sinto que tive que reinventar a docência, pois passei a fazer coisas que nunca tinha visto antes, pelo menos não sistematicamente, talvez

26 Trecho retirado do questionário respondido pelo professor Felipe do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

apenas pontualmente. A pesquisa como recurso fundamental na minha atividade docente foi sendo modelada aos poucos e ainda é algo incompleto, em realização. Enfim, a docência sempre foi motivo de muito esforço para mim, tomando-me muito tempo e energia. (Questionário respondido pelo professor Felipe do curso de Licenciatura em Ciências Sociais).

É fácil perceber que os saberes da docência estavam distantes da prática do professor e, provavelmente por essa razão suas dificuldades e frustrações. Sem uma preparação profissional para ensinar e centrando suas expectativas na investigação, as atividades de ensino e seus saberes estavam distantes de sua condição cotidiana. Para eles a docência se constitui mais propriamente como o caminho para outro objetivo. Por ser um caminho inevitável a partir da atividade profissional, ela se apresenta de fato como um elemento construído na prática. Um caminho que pode ser cheio de frustrações, angústias, experimentos, tentativas, erros e acertos como nos conta o professor Felipe. Mas pode, também, ser uma possibilidade de realização profissional.

Perguntados especificamente sobre as suas práticas como docentes os professores Fernando e Felipe criam uma outra forma de narrar a sua experiência. Nela, desta vez, aparece uma reorganização da memória que passa a mencionar as suas referências pessoais de docência antes da formação e da profissão. Isto ocorre porque os sujeitos se veem diante de uma questão que os interpela de uma maneira diferente. Buscar referências de docência para pensar uma atividade que é peculiarmente desafiadora para o sujeito, remete a um exercício da memória para lidar com uma demanda, uma tarefa específica: lembram-se de um exemplo para ajudar na construção de sua prática profissional. Isso é diferente da memória afetiva que constrói uma lembrança com base em uma referência inspiradora e motivadora para ser docente. Neste caso, porque “precisam” ser professores, lembram das referências na situação específica em que se encontram como professores. O professor Fernando de Física ajuda a esclarecer um pouco a este respeito:

Como eu sou professor, ao longo da minha formação, principalmente desde a minha graduação que eu comecei lá em 92 [...] sempre tive na minha memória os bons e os maus momentos, os bons e maus professores, o que é normal em qualquer área [...] aqueles que te marcaram e aqueles que não te marcaram. Então eu sempre procurei separar muito bem isso e sempre procurei tentar me inspirar naqueles professores que eu tive, não só da minha graduação, mas desde o ensino fundamental. Então hoje, por exemplo, o Fernando hoje, professor, tem uma fonte de inspiração bastante grande que foi um ex-

professor meu que é daqui da universidade, está aposentado agora [...] quando eu estou em sala de aula às vezes, quando eu falo alguma coisa para os alunos eu inconscientemente me lembro dele [...] eu estou dizendo o que ele dizia. Então eu procuro me inspirar naqueles exemplos que me cativaram como aluno, pois eu tive exemplos de professores que me cativaram muito como aluno e outros que me fizeram quase desistir da carreira [...] e é isso que eu carrego comigo sempre nas minhas aulas porque eu tento sempre cativar o aluno, respeitar o aluno [...] eu procuro colocar todo mundo sempre no mesmo pé de igualdade, eu sempre saio um pouco daquele pedestal imaginário [...] assim como eles aprendem comigo eu aprendo com eles [...] (Entrevista com o professor Fernando do Curso de Licenciatura em Física).

É muito revelador que Fernando situe a sua fala no tempo presente: “[...] o Fernando hoje, professor, tem uma fonte de inspiração bastante grande que foi um ex-professor [...]”. É a sua releitura do passado a partir da condição específica de professor na atualidade. É o professor Fernando hoje que se inspira numa referência da sua experiência como aluno no passado. É propriamente uma inspiração através da memória da experiência e não resultante da experiência em si como aluno. É o professor hoje que se inspira e não o aluno do passado. Essa memória de Fernando, o faz assumir o exemplo de seu ex-professor de uma forma positiva, incorporando na sua prática profissional alguns traços do modo como este atuava em sala de aula.

Nesse sentido, Fernando destaca uma referência pessoal de professor para expressar a forma de interação com os alunos que ele próprio tenta aplicar como professor. Segundo ele, essa forma tem a ver com um tratamento igualitário, respeitoso e que tenta cativar o aluno. Em outro momento ele diz:

[...] essa questão da sensibilidade com os estudantes eu sei que eu tenho [...] mesmo a minha área física sendo uma área dura, como se diz.. e aí eu até sou contra muitos colegas meus, não é de criticar, mas é natural da área isso... as vezes eu acho que... será que eu estou na área certa? Porque, embora eu goste, adore física, sou apaixonado pela física, eu tenho essa tendência minha de não ser tão rígido, tão duro, ser mais sensível com quem está do outro lado[...] (Entrevista com o professor Fernando do Curso de Licenciatura em Física).

Ele sugere que ser sensível com os alunos não é algo muito comum numa “área dura” como a Física. Este efeito diferencial, com alguma aparência de exceção, parece motivar também a sua prática docente. Aqui vemos claramente um fator de variação em relação a um padrão mais ou menos consolidado da cultura docente dentro do contexto das ciências exatas. Por um lado, o professor Fernando se encaixa ao mostrar a sua predileção pela pesquisa científica na sua

área, por outro se diferencia, ao romper com um padrão de certa verticalidade nas relações com os alunos. Isso é importante perceber porque essas características se movem no trânsito de significados que ocorre entre os cursos de bacharelado e licenciatura. O físico cientista e o físico professor requerem habilidades diferentes, e ambos são facetas do docente que atua como formador de profissionais nas duas modalidades.

Por sua vez, o professor Felipe de sociologia, igualmente se refere a exemplos de ex-professores a partir da situação concreta do trabalho docente. Porém, a situação que relata, exemplifica antes de tudo uma crítica e uma problemática da atividade docente, do que uma prática inspiradora para esta.

As melhores influências que tive de professores também me levaram a perceber a docência como algo difícil, pois elas envolviam práticas de ensino muito centradas no professor e na sua capacidade de significar o conhecimento sociológico, as teorias, os conteúdos. Senti que tinha um enorme compromisso em transpor conteúdos de maneira significativa, sem abrir mão da complexidade desses conteúdos (teorias, conceitos, autores), sem cair no formalismo, numa maneira burocrática de apresentar conceitos e conteúdos. Nesse sentido, minha prática foi muito centrada também em modelos que queria evitar (formalistas, conteudistas, excessivamente abstratos). (Questionário respondido pelo professor Felipe do Curso de Licenciatura em Sociologia).

Deste modo, a prática docente de Felipe assume uma postura crítica em relação a modelos de docência que identifica como problemáticos (os exemplos ruins também são referências). No seu caso, ainda mais a memória é mobilizada de maneira consequente para lidar com uma demanda concreta e atual na sua profissão. Enquanto Fernando estabelece uma relação quase que mimética com o seu ex-professor (“eu estou dizendo o que ele dizia”), encontrando uma forma que julga adequada para compor o conjunto de práticas que assume para exercer a sua atividade docente, Felipe precisa lidar com uma questão que, mesmo entre as melhores referências de professores que já teve, continua sendo problemática. Para o professor Felipe a construção da docência se torna mais tensa e criativa, por não poder utilizar nenhuma espécie de espelhamento significativamente positivo a partir das referências que possui.

De forma geral, as narrativas podem ser divididas em antes e depois do ingresso no curso de graduação e, no exercício da profissão. Estes três momentos podem ser identificados como importantes zonas de passagem que

implicam numa significativa mudança das situações que engendram novas questões na caminhada dos sujeitos até a docência. O trajeto até o ingresso no curso vem acompanhado de situações significativas no contexto familiar e escolar. A partir da trajetória que engloba a formação universitária e pós-graduação, as situações e o contexto das relações mudam. Aparece neste momento as relações com a teoria, com as metodologias e a pesquisa. Relações que também são mobilizadas pelas transformações dos interesses dos sujeitos.

O professor Caio do Curso de Licenciatura em Geografia, como já destacado em um trecho de sua fala na seção anterior, teve “uma série de experiências formativas dentro da rede municipal”. Teve 10 anos envolvido com o ensino fundamental, ensino médio, atividades de coordenação, em escolas privadas e públicas, aulas em pré-vestibulares, etc. Sua experiência como docente, portanto, começa antes mesmo de terminar o curso de graduação em geografia e lhe proporciona as situações que vão lhe motivar a buscar a pós-graduação. Perguntado sobre a motivação que o levou ao doutorado, o sujeito responde:

[...] eu acompanho a muitos anos a área de ensino na geografia [...] fui bolsista de iniciação científica [...] numa época em que eram escassas as bolsas [...] eu fui bolsista na educação [...] eu fui bolsista na geografia [...] então sempre transitei entre as duas áreas [...] geralmente o que se tem nesse transito é o ensino da geografia, que é uma área muito importante [...] mas não era isso o que eu queria pesquisar, eu queria pesquisar outra coisa [...] eu queria ter a educação como objeto, pensar a educação a partir de categorias da geografia, pensar um tipo de conhecimento que não serve só para a didática da disciplina, mas que ajude a pensar a educação a partir de ideias mais complexas de espaço, de mobilidade e outras categorias geográficas. [...] então eu fui estudar geopolítica da educação e fui me dedicar numa área específica que é a internacionalização da educação [...] encontrei uma autora que dialogava muito com o que eu tava pensando e me ajudou muito a estruturar o pensamento, daí fui procurar ela como orientadora [...] fui ao Chile realizar o doutorado por lá [...] no meio disso eu iniciei o curso de pedagogia [...] em 2013 cursei curricularmente um semestre e cronologicamente dois semestres [...] interrompi o curso porque fui nomeado aqui [...] esse semestre foi muito importante para a atividade que eu desenvolvo hoje na universidade porque ele me deu fundamentos [...] então foi muito importante estudar os fundamentos psicológicos filosóficos... da educação de forma mais aprofundada [...] de didática de geografia eu tive uma disciplina que é praticamente uma disciplina preparatória para o estágio [...] eu sentia que me faltavam alguns recursos [...] procurei o curso de pedagogia para sanar isso e foi realmente produtivo [...] mudei muito sobre algumas ideias que eu tinha anteriormente [...] então, apesar de ter uma trajetória dentro da geografia, de usar muito a teoria e os conceitos da geografia, o meu objeto tanto de ensino como de pesquisa, de preocupação social

sempre foi a educação. (Entrevista com o professor Caio do Curso de Licenciatura em Geografia).

Observamos que o contexto da formação e do trabalho como professor na educação fundamental, cria as condições para o sujeito elaborar os seus interesses teóricos e práticos enquanto docente e pesquisador. Ser bolsista de iniciação científica na área da Educação e da Geografia parece ter sido determinante para isso, ajudando-o a articular uma sutil distinção no trânsito entre as duas áreas. A forma como o professor Caio relaciona a Geografia com a Educação, muito bem explicado por ele, vai além de uma mera formalidade didática dentro do ensino de Geografia. Caio pensa a Educação como objeto singularmente afetado pelas categorias da Geografia. Esta distinção que articula o faz percorrer uma trajetória acadêmica muito pautada pela sua própria agência. Sob alguns aspectos, desenvolve um processo formativo muito autoral, em que busca por si mesmo as referências teóricas e metodológicas que lhe interessam. Isso fica evidente quando vai ao Chile fazer doutorado com uma autora que corresponde de forma dialógica com o que vinha pensando; e também quando cursa algumas disciplinas no curso de pedagogia, tendo a clareza da importância do conhecimento adquirido, mesmo sem concluir este curso.

Mais adiante na entrevista, o professor Caio ainda nos dá uma dimensão mais detalhada do desenvolvimento de sua reflexão teórica, que parte sempre da demanda prática da profissão docente e articula-se no eixo de relação entre Educação e Geografia.

[...] ao contrário de alguns colegas que tem toda a sua trajetória dentro da geografia, se fundamentam em autoras do ensino de geografia, eu sempre procurei ler literatura de educação. Então eu passei por diversos momentos epistemológicos na minha prática, desde ser um professor mais conteudista [...] trabalhando mais em escolas particulares. Depois, sobre grande influência do meu orientador eu comecei a buscar bastante literatura crítica na área de educação. A grande formação no meu mestrado foi nos estudos freireanos, [...] depois fui mudando, fui lendo outras coisas [...] trabalhei com um autor bem conhecido Bernard Charlot [...] trabalhei em contextos de extrema vulnerabilidade social, pessoas em situação de rua e o Charlot dava vários elementos para pensar o currículo a partir dessas relações de poder e classe. Aí tive um momento de pausa, comecei a ler outras coisas [...] e comecei a me interessar por um literatura pós-estruturalista, e nessa leitura comecei a incorporar outras questões ao meu entendimento de prática docente e o que eu achava que deveria ser a prática dos meus alunos, e obviamente isso teve consequências com o meu doutorado da forma como foi. Eu fiz meu doutorado totalmente numa linha pós-estruturalista, e dentro dos estudos Queer. Comecei a estudar muito questões de gênero, de raça, de

nacionalismo, de xenofobia. Essa é a minha produção hoje, o que eu faço em termos de pesquisa é estudar esses temas relacionados a educação. (Entrevista com o professor Caio do Curso de Licenciatura em Geografia).

O mestrado marca uma grande influência teórica nos estudos freireanos e na educação crítica. A docência na universidade e o doutorado definem uma mudança de interesses teóricos que vão transformar a prática docente. A perspectiva pós-estruturalista focada nas questões da produção da diferença (de gênero, raça, classe, etc) abre um novo campo de pesquisa e redireciona os saberes e práticas mobilizados na profissão docente. É notável a preocupação com a docência. O professor Caio deixa clara a conexão que realiza com a teoria a partir dos diferentes contextos práticos em que vivencia a docência. O seu desenvolvimento teórico interage, se alimenta e se transforma na relação com a prática profissional enquanto professor.

As falas dos sujeitos muitas vezes misturam as situações vivenciadas na formação universitária e no exercício da profissão. As questões semi-estruturadas não são suficientes para organizar satisfatoriamente os pontos que estamos trabalhando. Nossa análise pretende ser esse esforço de acabamento final para tal objetivo. No caso do professor Caio esta distinção entre formação universitária e exercício prático da profissão é ainda mais difícil porque essas duas fases se coadunam na história do sujeito. Em outros casos, os sujeitos realizam essa “mistura” na narrativa a partir das releituras que fazem da formação e pós-graduação a partir do contexto prático da atividade docente. Este aspecto mostra-nos a importância da memória (especialmente a memória afetiva) para a produção dos sentidos e de uma certa condição orgânica com que eles são experimentados e modificados no decorrer da história pessoal dos sujeitos. Isso, no entanto, evidentemente não é um problema, mas uma constatação de onde parte nossa tentativa de organização dos dados.

Passemos a considerar agora as narrativas dos sujeitos que se referem ao processo específico de atuação como docente na universidade. Ao descreverem um pouco as suas atividades, refletindo também em torno da sua prática docente, os professores(as) nos dão uma visão ampliada da complexidade do seu trabalho. São atividades que envolvem a elaboração de aulas, planejamentos metodológicos, atividades de gestão em coordenadorias

de curso, produção de artigos, participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão, envolvimento com políticas públicas de iniciação à docência (PIBID), procedimentos laboratoriais, orientações de trabalhos, participação em eventos, colóquios, reformulações curriculares, etc. Todos estes aspectos aparecem no conjunto das falas dos sujeitos associados à construção da história pessoal e profissional como docentes.

A situação do trabalho na universidade faz aparecer as relações com as demandas práticas da profissão e o modo como cada um dos sujeitos interage com as problemáticas específicas nas inúmeras tarefas. Neste momento também ocorre muitas mudanças na forma como os professores(as) articulam as teorias e as metodologias apreendidas durante os anos de estudo, assim como algumas situações específicas que se mostram especialmente significativas para o seu processo formativo na prática.

A professora Roberta do Curso de Licenciatura em Geografia nos conta que o seu trajeto acadêmico não lhe preparou exatamente um caminho para a docência. Ela esclarece que fez Licenciatura em Geografia, à sua época, em curso com contornos ainda muito “bacharelescos”. A sua trajetória na pós-graduação também não teve nenhuma especificidade quanto ao tema da docência. Quando entra na universidade como professora, vai lecionar especialmente no curso de bacharelado em Geografia. Como havíamos indicados na seção anterior, duas situações foram determinantes para uma mudança de concepções e práticas docentes operadas por Roberta: a experiência como coordenadora de curso e o envolvimento no PIBID.

Sobre a sua atividade como coordenadora de curso a professora Roberta relata o seguinte:

[...] após o retorno do meu pós-doc. eu assumi a coordenação dos dois cursos de geografia e nesse período a gente viveu a experiência da reformulação dos dois currículos e para mim assim... eu digo Aline que foi uma das melhores e mais intensas experiências que eu pude ter na vida acadêmica, porque eu pude vivenciar as discussões dentro de uma reformulação curricular. Pude ter os dois olhares, tanto para a formação do licenciado quanto para a formação do bacharel [...]. Para além disso, essa experiência foi importante também no sentido de que eu pude conhecer melhor cada aluno do curso. Então nós temos na geografia mais ou menos 400 alunos entre licenciatura e bacharelado. Então assim, eu pude vivenciar situações de conquistas de alunos, muitas situações de depressão, de relatos de violência familiar, de

abuso quando a aluna era criança, adolescente e isso acaba repercutindo em situações emocionais em sala de aula. Eu tive momentos de relatos de alunos que vinham para falar dos professores. Então a gente fica naquela situação difícil em que tu tem que ouvir as duas partes e tentar encontrar qual o melhor caminho para a resolução desses problemas. Então essa experiência de saber como se dão as relações intrapessoais e interpessoais nesse ambiente acadêmico também me ajudou a amadurecer enquanto docente. (Entrevista com a professora Roberta do Curso de Licenciatura em Geografia).

A professora Roberta relata duas experiências importantes que teve exercendo a função de coordenadora do Curso. Uma teve a ver com as discussões sobre a reformulação curricular dos Cursos, o que a deu um outro panorama sobre a distinção da formação entre a licenciatura e o bacharelado. E outra experiência que diz respeito a percepção ampliada sobre como acontece as dinâmicas relacionais entre alunos e professores dentro da universidade. Ambas vivências foram fundamentais para o seu amadurecimento como docente.

O fato da professora perceber a sua experiência com a coordenadoria deste modo, não deixa de ser notável, pois as atividades de gestão envolvem muitos processos burocráticos e outras funções que podem desviar o foco da docência, ou “competir” com o tempo e o espaço dedicados para a docência. No exemplo de Roberta, acontece outra coisa. O sujeito consegue, através de uma atividade com relativo distanciamento das dinâmicas em sala de aula, produzir assim mesmo conhecimentos e saberes relevantes para a suas concepções e práticas de docência.

Sob dois aspectos distintos, essas experiências enquanto coordenadora de curso, lhe ajudaram: no amadurecimento teórico e metodológico, quando participou da reformulação curricular dos Cursos de licenciatura e bacharelado; e no amadurecimento referente às interações humanas, quando teve uma experiência singular de aproximar-se dos dilemas pessoais dos estudantes e das dinâmicas entre estes e os professores no ambiente acadêmico. Roberta ainda destaca nesse íterim a importância do trabalho coletivo, a percepção de que está trabalhando com pessoas: “[...] eu tive inúmeras situações como coordenadora que se eu não tivesse o coletivo eu teria fracassado [...]”.

[...] a vida me ensinou a valorizar as relações inter e intrapessoais porque a gente vive em sociedade, a gente vive interagindo com as pessoas, a gente troca conhecimento, a gente troca experiência. E a

solidez de um trabalho vai se construir justamente nessa coletividade, porque nós não vivemos sozinhos, nós não somos ninguém sozinhos. Mas um grande passo, que eu acho que falta também em outras pessoas, é saber ouvir e opinar. Eu vejo que ainda há uma dificuldade muito grande das pessoas em se colocar no lugar do outro e esse exercício ele deve ser feito ao longo da vida das pessoas [...] (Entrevista com a professora Roberta do Curso de Licenciatura em Geografia).

A atividade de coordenadora lhe ajudou a perceber esta complexidade das interações humanas, a realizar um exercício de relativização e percepção dos contextos de relação. Compreender-se dentro de uma coletividade tem as suas vantagens, como a troca de experiências e conhecimentos. Mas também exige o cultivo de certas habilidades que, via de regra, não são adquiridas do processo formal de formação. É necessário o exercício da sensibilidade e da empatia quando se trabalha com pessoas, e isso parece ser algo aprendido e desenvolvido necessariamente no convívio do ambiente de trabalho.

Em outro momento de sua fala, a professora Roberta nos conta um pouco dos efeitos dessas mudanças na sua atividade propriamente docente:

[...] eu procuro estar sempre me reavaliando [...] quando eu cheguei... é só um exemplo pra mostrar que a gente está sempre em construção [...] quando eu cheguei na UFPel eu tinha um olhar muito técnico da formação. Eu ensinava cartografia exatamente com aquele olhar técnico, linear, padronizado e eu tinha uma metodologia que eu não mudava por nada porque eu acreditava que aquilo era certo [...] e no entanto, eu tinha ali cerca de 80 e 70 por cento dos meus alunos reprovados na disciplina de cartografia, mas não era só por causa da metodologia, mas porque a disciplina demanda uma dedicação um pouco diferente das outras disciplinas teóricas. Então chegou o momento em que eu entrei pro PIBID, sai pro meu pós-doc. eu fui refletindo. Quando eu voltei no início de 2018 eu fiz uma mudança enorme na minha metodologia de trabalho. Estar em sala de aula e trabalhar cartografia pra mim teve um outro sentido. Então, primeiro eu deixei de ser tão chata como eu sempre fui [...] porque eu não me dobrava por nada, e eu chegava a dizer assim pro meu aluno “se não tá entendendo meu querido vai aprender regra de três simples para depois tu voltar aqui comigo porque eu não posso voltar para o sexto ano”. Claro que eu não dizia desta forma, mas... [...] eu tinha alunos que não sabia transformar quilometro pra metro. Então essas dificuldades me fizeram entender que eu teria que olhar para a cartografia com um outro olhar mais sensível e que eu pudesse partir da realidade do aluno[...] então essa disciplina em especial me fez repensar muito a minha prática e mudar a minha metodologia [...] a prática tem que ser constantemente avaliada porque a gente preza pela qualificação, para a boa formação do aluno. (Entrevista com a professora Roberta do Curso de Licenciatura em Geografia).

Desenvolver um olhar mais sensível para a realidade do aluno, partir desta realidade para o desenvolvimento de uma metodologia mais eficiente, são

situações que a professora Roberta relata como aprendizados obtidos no exercício da profissão. Como ela mesmo afirma, o seu modo de trabalhar tinha um caráter demasiado enrijecido por uma visão técnica, linear e padronizada da disciplina que ministrava. A sua formação orientada para os conteúdos de uma geografia física e natural, principalmente no mestrado e doutorado, representam a base dessa prática de cunho mais *bacharelizante*. Inferimos destes relatos, que as experiências como coordenadora de curso, tanto nas discussões teóricas e metodológicas com os seus pares sobre a reformulação curricular dos cursos, como na interação com as questões relacionais dos alunos e professores, foram fundamentais para as mudanças que Roberta realizou na sua prática docente. Mas não são as únicas. Outra experiência importante que relata é a sua relação com o PIBID, que também teve importância significativa para a mudança na sua forma de atuar profissionalmente:

[...] eu fui convidada pela professora [...] para participar do PIBID [...] foi uma mudança muito brusca na minha vida, porque eu passo a sair daquela minha situação cômoda de trabalho no bacharelado com aquele olhar mais técnico, e eu venho pra licenciatura aonde eu tive que ir readaptando as leituras. Eu fui ampliando o leque de autores que não falavam só de formação de professores, mas também de ensino de geografia, cartografia escolar... Porque daí eu saio daquela cartografia sistematizada, que é uma cartografia linear, posta, padrão, e eu me volto para uma cartografia para a escola. E aí eu vou mudar a maioria destes autores que eu tinha como linha de raciocínio [...] o PIBID pra mim foi o divisor de águas nesse processo de mergulhar na formação de professores [...] Para mim foi determinante, foi ali que eu me encontrei realmente. Eu não consigo me imaginar hoje voltando para a geografia física e fazendo somente aquilo. Talvez eu pudesse voltar para a geografia física, mas pensando na perspectiva de como eu pudesse trabalhar os aspectos físicos e naturais no contexto da escola [...] pegar toda aquela bagagem de conhecimento que eu construí na minha formação e perguntar como que isso poderia ser trabalhado dentro da escola. (Entrevista com a professora Roberta do Curso de Licenciatura em Geografia).

O PIBID como política pública e programa de iniciação à docência, aparece como um dos aspectos mais importantes para potencializar e mobilizar os aprendizados referentes a docência. Na fala dos sujeitos existe este reconhecimento e a verificação prática de que os objetivos do programa são satisfatoriamente alcançados mediante uma série de ações envolvendo o contato com a realidade da escola. Para a professora Roberta o PIBID foi determinante não só porque ele amplia e transforma os contextos de relação do trabalho através do contato com a escola, mas também porque produziu uma mudança significativa através das discussões teóricas e metodológicas que

foram realizadas pelo grupo de professores e alunos que fazem parte do programa. Ela relata como “um divisor de águas” na sua trajetória, algo que ampliou a sua perspectiva de um modo em que não seria possível voltar a ser como era antes. Esse olhar ampliado pelas experiências e pelas novas leituras e discussões, não apaga ou nega os conhecimentos e saberes alcançados durante os seus anos de formação, mas os ressignifica. “[...] toda aquela bagagem de conhecimento [...]” adquire uma outra dimensão de potencialidade a ser explorado, fazendo parte deste exercício de reavaliação constante de si que o sujeito comenta, e que está implicado nas releituras que faz de sua trajetória.

O exemplo da professora Roberta nos parece muito significativo por abranger diferentes questões relacionadas a construção das condições de profissionalidade docente a partir das experiências práticas como professora. Elencamos alguns pontos importantes a partir do seu relato que usaremos como chaves de argumentação para comentar as experiências dos outros professores. Entre estes pontos destacamos a importância: da coletividade no trabalho, da sensibilidade nas relações, das atividades de gestão, do envolvimento no PIBID, das reformulações curriculares, das discussões teóricas, das práticas em sala de aula, etc.

O aspecto da coletividade no trabalho docente, remete a uma questão importante para a definição da especificidade da profissão docente: a questão da comunicabilidade e circularidade dos conhecimentos da prática docente entre os pares da profissão. Este aspecto é descrito por Roldão (2007) como um dos geradores de especificidade da docência e podemos verificar algumas situações em que os sujeitos operam os seus efeitos. No caso da professora Roberta de geografia, já pudemos ver a importância da coletividade para a sua atuação como coordenadora. Ela mesma entendeu como uma tarefa desafiante e cheia de situações tensas, envolvendo a resolução de conflitos relacionais e emocionais entre os alunos e professores. Porém, contou com a ajuda de seus pares, com a troca de saberes e conhecimentos. Vejamos outras situações.

As funções de gestão nem sempre são bem aceitas pelos professores(as), sendo algumas vezes mais “obrigações” indispensáveis a que

tenham que se submeter, do que algo que desejam, de fato, fazer. O professor Fernando do curso de Física destaca a sua falta de afinidade com a gestão:

[...] eu não tenho nenhuma vocação para assumir cargo administrativo. Já fui coordenador do Curso de física. Quando eu trabalhei em uma outra universidade no norte do estado eu coordenei uma especialização para professores na época, mas assim, tudo porque alguém tinha que assumir ou “chegou a tua vez Fernando, vai”, não porque eu queira, porque eu não gosto [...]. (Entrevista com o professor Fernando do Curso de Licenciatura em Física).

Aparece aqui novamente o elemento da afetividade em relação as funções que o docente universitário precisa assumir na sua profissão. Como já destacamos anteriormente, existem interesses diversos entre os docentes entrevistados. Diferentes habilidades, afinidades e características, em certo sentido também emergem desta variação. Essa diversidade num corpo docente, no entanto, é o que torna o trabalho coletivo tão necessário e fundamental quando falamos de comunicabilidade entre os pares e circularidade de saberes e práticas. Como observa o professor Caio de geografia:

[...] o professor de Ensino Superior tem uma formação muito complexa, ele tem que aprender muitas coisas [...] a gente tem um universo de habilidades, de conhecimentos que, vão desde usar softwares a fazer leituras em outros idiomas, aprender a expor, aprender a escrever, são muitas habilidades. Então, não quero dizer com isso que a gente não deva exigir a habilidade [...] eu quero dizer com isso que realmente tem algumas coisas que a gente vai fazer melhor e outras coisas que a gente vai fazer pior, e a gente tem que trabalhar estrategicamente dentro da universidade [...] se a gente for avaliar o que são todas as habilidades básicas de um professor de educação superior e exigir que ele tenha uma formação super completa, que dê conta de todas essas habilidades, é muita coisa. Eu por exemplo, tenho muito claro quais são as minhas dificuldades. Uma das habilidades que nós deveríamos ter como profissionais da universidade é a gestão, porque nós fazemos gestão. Eu sou péssimo em gestão. Então quando eu vou falar, vou criticar um colega que é péssimo na didática eu me lembro que ele é ótimo na gestão [...] essa questão do grupo e de ir ajustando também, que eu não seja tão ruim na gestão e de que o colega não seja tão ruim na didática e que a gente possa moderar um pouco isso. (Entrevista com o professor Caio do Curso de Licenciatura em Geografia).

Como destaca o professor, a atividade do docente universitário é muito complexa e exige lidar com diversas demandas que implicam em variadas habilidades. O que os dados indicam por meio das falas dos sujeitos, é que esta consciência de ter algumas habilidades mais desenvolvidas e outras não, surge de forma muito clara no exercício da profissão que as exigem. Este conhecimento, que inclui compreender as próprias limitações e potenciais, desperta a atenção para a diversidade do grupo de colegas que também

desenvolvem as mesmas atividades. A percepção da coletividade, num processo de troca e aprendizados mútuos (que pode ser tomada de uma forma estratégica dentro da universidade como comentou Caio), torna-se, deste modo, num elemento prático fundamental para a construção dos saberes docentes na trajetória profissional dos professores(as).

O exercício da docência como processo sensível de empatia, de se colocar no lugar do outro, de “saber ouvir e opinar”, como comenta a professora Roberta, é outra habilidade que o docente universitário precisa desenvolver no seu trabalho, tendo a ver diretamente com esta característica complexa das relações humanas onde ele é realizado. Essa habilidade também se constrói no exercício da profissão, sendo moldada no desafio mesmo de lidar com os conflitos relacionais que dinamizam qualquer contexto de interação humana. A sensibilidade exercida como um mediador das relações entre os pares, na ajuda mútua para a realização das inúmeras tarefas, é algo que percebemos, inclusive, no relato anterior do professor Caio. Mas, é principalmente na relação com os alunos que ela é tematizada com maior frequência. O professor Fernando expressa isso muito claramente em suas palavras: “essa questão da sensibilidade com os estudantes eu sei que eu tenho”. Para ele é uma questão de valor pessoal prezar por uma relação igualitária com seus alunos, algo que está associado também às experiências boas e ruins que teve com professores no passado, quando era estudante.

A professora Laura também fala sobre a importância da empatia com os alunos como algo que faz parte de sua concepção de docência:

[...] o professor precisa ser versátil, mas ao mesmo tempo olhar com afetividade para o aluno, ter esse olhar afetivo [...] atentar para o contexto dos alunos e a realidade. Se você não se aproximar de alguma forma [...] pensando no meu caso do Ensino Superior, se a gente não olhar com empatia pro aluno a gente não consegue de forma alguma mobilizar qualquer tipo de conhecimento. (Entrevista com a professora Laura do Curso de Licenciatura em Geografia).

O professor Felipe de Sociologia, por exemplo, ao ser perguntado pelos saberes construídos na prática profissional, responde que um dos aprendizados se refere a forma de relacionar-se com os alunos.

Não sei dizer exatamente, muitos saberes práticos, muita aprendizagem na experiência, até porque não tive formação

pedagógica específica, não fiz licenciatura na graduação, pois não pretendia ser professor. Posteriormente, na Universidade, também não tive formação pedagógica específica, a não ser leituras e interesses esparsos e não sistemáticos. Efetivamente, pedagogicamente falando, minha construção foi muito prática. Aprendi a confiar no engajamento dos alunos e na capacidade deles aprenderem e ensinarem; aprendi a aprender com eles. Aprendi que relações mais simétricas são mais satisfatórias. (Entrevista com o professor Felipe do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais).

Felipe demonstra que a sua formação pedagógica foi essencialmente prática, no exercício da profissão docente. As habilidades relacionais correspondentes ao professor que interage com os alunos, portanto, foi sendo construída praticamente sem teoria e metodologia prévias. É claro que isso não é toda a realidade do seu processo, uma vez em que comenta que teve contato com a crítica de Paulo Freire à educação bancária. Atento às críticas ao modelo tradicional de ensino, o professor Felipe experimenta a docência como um grande desafio de aprendizagem para si. Por se entender envolvido numa formação que se dá prática, ele acaba se tornando mais sensível às dinâmicas de relação com seus alunos, disposto a aprender com eles e a confiar neles.

O professor Rodrigo do curso de Física comenta que

as licenciaturas muitas vezes estão desconexas da realidade escolar, pois não basta simplesmente conhecer uma dada área do conhecimento, teorias de ensino-aprendizagem. Um professor deve falar em público. Dependendo do nível ao qual o professor vai dar aulas, por exemplo em escolas, não se aprende a lidar com estudantes indisciplinados, bagunceiros. Também deve-se lidar com estudantes que não querem saber da sua disciplina. E por vezes o professor é demandado em questões não relacionadas com sua área, tendo que lidar com conflitos familiares dos estudantes, questões da adolescência, etc. [...]. (Entrevista com o professor Rodrigo do Curso de Licenciatura em Física).

Para ele está claro que algumas habilidades necessárias ao professor não são devidamente contempladas pela formação universitária. Entre elas está a habilidade de lidar com conflitos de ordem relacional. Estar sensível às demandas que a realidade da profissão, na interação com os alunos, lhe apresenta, é outro aspecto importante e que pode se estender para outras tantas questões. Tantas quantas a formação institucional for deficitária. Dependendo dos níveis de desconexão dos cursos com a realidade profissional para a qual eles estão formando, mais se exigirá do professor uma sensibilidade prática para a compreensão das demandas do trabalho.

Outros professores ainda destacam a importância do PIBID no seu processo de formação prática. Entre eles, o professor Felipe relata que

[...] também me envolvi com o PIBID, o que também me levou a refletir mais sistematicamente sobre a formação específica dos licenciandos em ciências sociais e sobre o ensino da sociologia nas escolas de ensino médio. [...] As reflexões sobre os parâmetros curriculares nacionais e outras orientações curriculares contribuíram bastante para que se cristalizasse em mim a ideia de uma prática educativa alternativa (em contraposição à educação bancária). Na época, também fizemos um processo de reforma curricular no curso de ciências sociais e debates pedagógicos desse tipo foram implementados e esse processo também reforçou em mim a necessidade de práticas de ensino alternativas. (Entrevista com o professor Felipe do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais).

Participar como coordenador do PIBID no curso de Licenciatura em Ciências Sociais mobilizou de forma especial as reflexões em torno da formação de professores no curso e sobre o ensino de sociologia nas escolas. Vemos que este programa teve papel importante também nas posteriores discussões curriculares, levando o sujeito a perceber a necessidade de práticas de ensino alternativas. Também nesse caso, como no relato da professora Roberta, observamos o PIBID sendo uma situação fundamental para a ampliação e transformação dos processos de constituição curricular dos cursos, de formação dos professores e conseqüentemente dos próprios alunos.

Outro relato significativo sobre o PIBID é dado pela professora Laura do Curso de Licenciatura em Geografia, onde o programa é assumido pela professora com um forte mobilizador de sua identidade e prática docente.

[...] penso: “conclui minha formação”. Aí você entra num curso de formação de professores e aí é que começa a sua formação de verdade [...] aconteceram muitas coisas que me promoveram nessa construção da minha professoralidade e uma dessas coisas foi extremamente importante foi o Programa Institucional Nacional de iniciação à docência, O PIBID. [...] eu fiquei uns oito anos no PIBID e assim, foi o meu divisor de águas. Os estágios também, porque eu sempre estive nos estágios [...] mas o PIBID, o contato com outros professores, de outras áreas enfim, me abriu o leque de possibilidades para a formação de professores. (Entrevista com a professora Laura do Curso de Licenciatura em Geografia).

O pensamento que a professora Laura expressa faz parte de um imaginário social amplamente conhecido quando se fala de formação profissional. Quando o sujeito ingressa como docente da universidade, é de se esperar que agora ele possa exercer as atividades que a sua formação

universitária lhe proporcionou. Porém, conforme vai exercendo a profissão, se dá conta de que seu processo formativo ainda não acabou ou, como comenta a professora Laura “aí é que começa a sua formação de verdade”. Esse apontamento feito por ela, nos leva a compreender a importância dos processos formativos do sujeito no exercício de sua profissão. Ajuda a dissolver a dicotomia entre teoria e prática na formação. Desta forma, não irá parecer tão exagerada assim a constatação que Laura faz, uma vez que no exercício da profissão se dá efetivamente a possibilidade desta relação orgânica entre teoria e prática. Um exercício prático de unificação por onde se realiza a verdadeira historização da profissionalidade docente, suscetível a realidade concreta que intervém de maneira transformadora nas abstrações teóricas.

De forma semelhante à professora Roberta, a professora Laura também destaca o PIBID como um grande marco na construção de sua formação docente. O Programa atua aqui como uma situação que amplia o contexto das relações, produzindo um alargamento dos horizontes de reflexão e prática docentes. Podemos ver a importância dessa política pública na mobilização de projetos de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo especificamente para a qualificação profissional da docência (não só dos alunos, como também dos professores do ensino superior).

Até aqui destacamos alguns pontos-chaves que foram se apresentando importantes para interpretarmos a história dos sujeitos na sua constituição docente. Situações e aprendizados fundamentais para a produção e mobilização dos seus saberes e práticas da profissão. De todos eles podemos dizer que se caracterizam como condições inseridas num contexto de relativa “normalidade”. São situações do cotidiano da universidade, suas relações em sala de aula, suas atividades de gestão, projetos, etc. No entanto, o contexto do cotidiano da universidade foi especialmente afetado pela pandemia do Covid-19 nesse ano de 2020, e esse elemento também apareceu em nossas entrevistas como um acontecimento importante para compreender as formas como a atividade docente se constitui, nesse caso, levando em conta situações muito atípicas e limitadoras das convenções usuais.

A sociedade como um todo foi profundamente afetada por esta pandemia em todos os sentidos. Ela representou em proporções globais um nível de alteração e determinação da vida comum em sociedade como a muito tempo não se via. Os professores(as) foram muito afetados por essa condição. O professor Fernando de Física viu o seu trabalho sendo afetado do seguinte modo:

[...] isso eu preciso fazer e com a questão da pandemia não estou conseguindo fazer, foi por água abaixo, que é a pesquisa. Por que a minha área Física tem duas grandes áreas, três vamos dizer assim: ensino, ou física teórica ou experimental. Eu sou experimental, então eu dependo de laboratório. Eu tenho que estar no laboratório, os alunos têm que estar no laboratório se não a coisa não anda [...] a tragédia do ano pra mim, junto com a Covid foi a pesquisa. Tá parado [...] (Entrevista com o professor Fernando do Curso de Licenciatura em Física).

Embora acentue a questão da pesquisa como algo que sofreu uma ruptura drástica no seu desenvolvimento, podemos perceber que o professor Fernando também sente os efeitos da pandemia na sua atividade propriamente docente, uma vez que se utiliza fundamentalmente dos processos de pesquisa em laboratório para as suas práticas de ensino. De fato, essa situação modificou brutalmente as dinâmicas de funcionamento da universidade e, por vezes, como no caso das atividades laboratoriais, não foi possível encontrar meios alternativos satisfatórios que pudessem ser realizados no contexto das limitações sociais que a pandemia infligiu à sociedade.

A professora Laura de geografia, ao discutir alguns aspectos que considera específicos da docência, faz um apontamento interessante para pensar essas mudanças no contexto social e suas implicações para a profissão docente.

[...] nunca parar de estudar [...] o conhecimento é algo móvel, você está sempre se preparando para aquilo. Muda o público, muda o contexto da educação, muda a política pública. Então quem quer ser professor tem que gostar de estudar, tem que estar sempre correndo atrás do conhecimento [...]. (Entrevista com a professora Laura do Curso de Licenciatura em Geografia).

Ela caracteriza a docência como algo versátil, que lida com um objeto que está sempre em movimento: o conhecimento. Mas não é só este que está em movimento, ela também descreve a mobilidade dos contextos onde se realiza a atividade docente com o conhecimento. Eles também estão sempre mudando.

Toda essa mudança constante a faz compreender a identidade da própria pessoa docente neste movimento constante de realizar-se. “[...] estar sempre correndo atrás[...]” significa constituir-se como sujeito histórico envolvido com objetos e condições também historicamente em processo de definição.

Neste sentido, de forma particularmente atípica, a pandemia do covid-19, como evento histórico, fez os professores “correrem atrás” também da produção das novas condições que possibilitassem a atividade docente durante esse tempo. Outras habilidades, outros conhecimentos, saberes e práticas tiveram que ser mobilizados para corresponder a essa situação nada trivial. Entraram em jogo o uso sistemático de algumas tecnologias de comunicação que até pouco tempo atrás não eram tão usuais. O professor Caio de Geografia, relata que por iniciativa própria, além de realizar as aulas de forma remota pelas plataformas de videoconferência, também passou a utilizar outro método para as atividades de ensino:

[...] eu tava dando metodologia da pesquisa, e alguns alunos poderiam aproveitar esse tempo para preparar os trabalhos de conclusão, então eu gravei vídeo-aulas com 11 vídeos, disponibilizei no youtube, como parte de um projeto de pesquisa e o retorno foi muito bom [...] e comecei uma segunda temporada de vídeos com outros temas, já como projeto da universidade, já com bolsista [...] foi um projeto muito importante que eu tive esse ano, que foi abrir este canal e trabalhar com a ideia da construção do pensamento científico [...] pra alunos de graduação e também para alunos que querem ir para o mestrado. (Entrevista com o professor Caio do curso de Licenciatura em Geografia).

Mesmo diante de uma situação extremamente desafiante como a pandemia, os sujeitos docentes reagem de forma criativa, reinventando as formas e os métodos de ensino. O professor Caio enxergou a situação do isolamento social como uma oportunidade para os alunos prepararem os seus trabalhos de conclusão, auxiliando-os através de vídeo-aulas postadas em canal do youtube. O que era parte de um projeto de pesquisa, se tornou algo maior, com ótimo retorno por parte dos estudantes, a incorporação no conjunto de projetos da universidade (com bolsista) e adquirindo uma característica de atividade de extensão, já que o canal no youtube atingiu um público para além da universidade, contendo já mais de 500 inscritos.

Todavia, apesar destas significativas realizações, as dificuldades não deixam de ser sentidas. Em outro momento o professor Caio comenta sobre como as aulas on-line modificaram a sua dinâmica de ensino:

Tem uma dimensão política que eu perco e isso torna a minha aula mais burocrática, mais tecnicista e eu perco esta interação que é muito produtiva pedagogicamente numa sala de aula. Eu to lutando com este sistema, tenho bastante dificuldade. [...] a minha solução pra isso foi pedir muita coisa para os alunos e dar muita resposta, mas individualmente [...] numa sala de aula em situação normal, presencial, eu acho que é fundamental isso, trazer essas questões à tona a partir das próprias experiências [...] (Entrevista com o professor Caio do Curso de Licenciatura em Geografia).

De acordo com Caio, o ensino remoto tornou as aulas mais burocráticas e tecnicistas, perdendo a dimensão da interação humana e aquilo que lhe é particularmente pedagógico no que se refere ao reconhecimento de questões ligadas às experiências dos alunos sobre diversidade racial, social, cultural, etc. A solução de Caio foi corresponder a esta dificuldade intensificando a atenção individualizada sobre os alunos.

Síntese:

Analisar os depoimentos dos sujeitos sob a perspectiva da *dimensão histórica* das suas trajetórias, nos possibilitou compreender alguns pontos importantes sobre como se realiza o processo de imersão dos professores no percurso de sua história de vida até a docência. A história pessoal, de formação na graduação e pós-graduação, e o exercício profissional como professores(as) do ensino superior, acontece permeado de contingências sociais, culturais, políticas etc. associadas aos diversos contextos relacionais dos sujeitos (TARDIF, 2010).

No entanto, no enredo dessas circunstâncias que condicionam a sua constituição como docentes, os sujeitos assumem um papel fundamental na mobilização das condições de sua profissionalidade. Vimos nos relatos que são eles, os sujeitos, que particularmente colocam esta “ação em processo” (CUNHA, 2007). Mais do que isso, os professores enquanto sujeitos históricos de sua prática, também a constroem coletivamente em ações de aprendizado

mútuo entre os pares, dentro das possibilidades estruturais e institucionais da universidade (FRANCO, 2012).

Num esforço de síntese podemos chegar a algumas formulações:

1. É possível distinguir três momentos importantes na trajetória dos sujeitos: o percurso até o ingresso na graduação; o percurso enquanto aluno de graduação e pós-graduação; e o percurso como docentes do Ensino Superior. Em cada um deles se apresenta uma significativa mudança das situações que engendram novas questões para a formação dos sujeitos como docentes;
2. Antes de iniciar o Curso de graduação os contextos influentes e mobilizadores dos desejos e decisões dos sujeitos são o contexto familiar e o escolar. Uma variação neste aspecto está relacionada aos sujeitos que não foram inspirados à docência nesta fase. Estes, todavia, ao considerar as implicações da docência na atual situação como professores, costumam fazer uma releitura crítica do seu passado (escolar e acadêmico) para buscar referências orientadoras para a sua atividade docente;
3. Durante a formação institucional e pós-graduação, os sujeitos estabelecem uma relação particularmente importante com as teorias e as linhas de pesquisa. Nesta fase ocorre variações entre continuidades e rupturas de interesses epistemológicos e metodológicos;
4. A situação do trabalho docente na universidade faz emergir as relações com as demandas práticas da profissão e o contexto de relações com os pares e alunos. Neste momento costuma ocorrer mudanças significativas nas *concepções de docência*, nos *saberes* e *práticas* através de algumas situações marcantes;
5. Alguns marcadores de mudança nas *concepções*, *práticas* e *saberes* docentes durante o exercício da profissão são: as relações com os pares; o desempenho de outras funções, como coordenação; o envolvimento com projetos e políticas públicas, com destaque para o PIBID; as relações com os alunos em sala de aula; e o contexto excepcional da pandemia Covid-19.

Em relação aos geradores de especificidade da docência descritos por Roldão (2007), desta vez, podemos identificar três deles:

1. *Capacidade analítica sobre os saberes técnicos e as situações de improvisação que requerem criatividade.* Pudemos verificar como a criatividade e improvisação dos sujeitos foi colocada em ação em situações de desafio e enfrentamento das dificuldades, em especial no contexto da pandemia. Este aspecto está relacionado à subjetividade dos sujeitos, uma vez que os pontos de tensão e dificuldade nas tarefas docentes se diferenciam, influenciando também nas formas como a criatividade é mobilizada. Nos pareceu, por exemplo, que professores com menos interesse e habilidades didáticas, precisaram fazer um esforço de experimentalismo criativo mais intenso do que outros nessa área.

2. *Meta-análise como condição permanente de autocrítica.* Este ponto mostrou-se presente na maioria dos depoimentos, variando de acordo com aspectos objetivos e subjetivos. A capacidade de analisar-se enquanto compreende os processos relativos a prática profissional é mobilizada tanto em relação a questões objetivas – como melhor realizar na prática de tal objetivo teórico, metodológico, etc. quanto às questões subjetivas – como ser um professor(a) melhor por meio de qualidades, valores, sensibilidades, etc.

3. *A comunicabilidade e circularidade dos conhecimentos da prática docente entre os pares de profissão.* Foi possível perceber este aspecto de quando evidenciaram a importância do trabalho coletivo e o contexto de mútua ajuda no desenvolvimento de funções, principalmente relacionadas às atividades de gestão e reformulação dos currículos.

6.3.3 A dimensão criativa e transformativa da profissão

Os processos que contribuem para a construção e constante transformação histórica da docência também revelam distinções marcadas por relações de poder no interior de uma cultura docente. Como vimos anteriormente a investigação de Cunha e Leite (1996) aponta para a constituição de distintos valores estruturantes das formas curriculares e dos processos de ensino-aprendizagem entre os cursos na universidade. Isto indica que a universidade constrói o conhecimento nesta relação histórica com os valores que estruturam a sociedade. As decisões curriculares e pedagógicas variam de um curso para

outro na construção das formações profissionais, formando padrões de ensino e aprendizagem, modelos de carreira, e também perfis de docência mais ou menos regulares em cada contexto de curso.

Este nível de análise, na relação com os processos sociais mais amplos, ajuda a contextualizar a atividade docente, compreendendo que ela varia também em função dos valores que mobilizam a constituição dos processos de formação nos cursos universitários. Um docente que atua na formação de professores, neste sentido, estará, sob muitos aspectos, engendrando processos de ensino e aprendizagem distintos, e constituindo-se ele mesmo em relação às variações específicas dentro da cultura docente mais ampla. Certamente terá um perfil diferente do professor formador de médicos, por exemplo. Ainda dentro dos cursos de licenciatura podem ocorrer variações importantes, uma vez que os distintos campos de conhecimento de suas bases são parte fundamental na produção das lógicas de poder que inferem sobre a estruturação curricular.

A formação e consolidação de padrões pedagógicos no interior das dinâmicas dos cursos, portanto, infere diretamente nas condições da profissionalidade docente. Padrões assimilados e reproduzidos com regularidade, todavia, tem aí o seu apelo ideológico, no conjunto das relações de poder que estruturam a sociedade, apresentando-se muitas vezes de forma reificada, o que nos leva para a importância da crítica histórica destes modelos. Nessa perspectiva, consideramos que a docência na universidade é historicamente construída, consolidando uma cultura que se expressa, como é de sua natureza, na formação regular de padrões e modelos em movimento e em constante transformação.

Todavia, fizemos nosso esforço investigativo a partir de uma perspectiva situada sobre a agência dos sujeitos de pesquisa. Esta delimitação do método nos deu uma dimensão dos processos de singularização no interior de uma cultura docente, captando os movimentos de transformação desta, a partir de dentro, envolvendo os atores que a colocam em movimento. Não nos preocupamos tanto em caracterizar a relação dos sujeitos com os padrões dos Cursos, se eles reforçam ou desconstróem as regularidades existentes, apesar

de fazer isso algumas vezes; mas sim nosso interesse maior foi com a forma como realizam individualmente as transformações que operam na sua trajetória pessoal. Essas formas, como vimos, possuem variações que procuramos agrupar em categorias reveladoras de incidências significativas.

Deste modo, a dimensão *afetiva* da docência nos pareceu a forma mais significativa para discorrer sobre os aspectos da subjetividade implicados na formação *histórica* da profissão. Os sujeitos também fazem história e constroem as condições de sua profissionalidade a partir daquilo que lhes afeta no curso de suas trajetórias. Não existe uma determinação histórico-institucional apenas, operando as transformações históricas nas condições da profissão docente, mas também uma história formada pela criatividade da ação dos sujeitos professores(as). É sobre este tipo de dimensão histórica que discorreremos na seção anterior. Ela é especialmente mobilizada pela dimensão afetiva e seu resultado prático é a concretização histórica da criatividade em processos individuais e coletivos de transformação da profissão.

A *dimensão criativa e transformativa* da profissão docente, portanto, se refere às mudanças, redirecionamentos, conversões, transformações operadas pelas ações criativas dos sujeitos professores(as). Ela, via de regra, se apresenta como uma ruptura, uma adaptação, uma criação, um *algo além* em relação à formação institucional e às características próprias do campo de conhecimento específico. Algo especialmente dimensionado afetivamente no decorrer da história pessoal do sujeito.

Os pontos que destacamos no capítulo dois para a orientação das análises nos auxiliam a realizar algumas formulações:

Primeiro, a formação docente tem uma dimensão histórico-institucional dos saberes, relacionada à busca de legitimação de um campo epistemológico, sua elaboração intelectual e normativa, a partir de uma prática pedagógica;

Segundo, a formação docente tem uma dimensão histórico-reflexiva dos saberes, relacionada a busca de uma prática educativa contextualizada e sua elaboração ética e moral;

E terceiro, a formação docente tem uma dimensão histórico-criativa dos saberes, de um ponto de vista da ação dos professores(as), relacionada a busca de uma prática educativa conectada com a afetividade e história pessoal na sua elaboração criativa e singular.

Essa construção que fazemos é inspirada nas três concepções de prática educativa mencionadas por Tardif (2010, p. 154) e se fundamenta nas definições de Franco (2012) para prática docente, prática educativa e prática pedagógica.

Os três pontos nos dão uma ideia do processo complexo de formação dos professores(as), indo muito além da aquisição de um saber técnico supostamente realizado de maneira suficiente num curso superior. Desta forma, dos três pontos orientadores que construímos no capítulo dois, o terceiro é aquele que corresponde propriamente ao objetivo de nossa pesquisa e à perspectiva heurística assumida em nossa análise. Ele se refere à produção dos saberes da experiência num modo de saber-fazer e saber-ser que estrutura a atividade docente, condicionada na prática pelas variadas situações contingenciais do cotidiano. Este ponto inclui uma atenção específica para a subjetividade dos(as) professor(as) e suas relações de interação mobilizadas dentro de um campo discursivo configurador de um *habitus* docente.

Os dados favoreceram perceber como se articula esse processo criador de saberes experienciais dos(as) professores(as) e como estão relacionados à produção das condições da profissionalidade docente. Interpelados sobre os saberes e práticas que não adquiriram na formação institucional, os sujeitos de pesquisa se manifestaram favorecendo nossas inferências.

O professor Felipe, do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais nos disse que sua formação docente, de forma geral, se deu muito na prática, por não ter feito licenciatura na graduação e nenhuma formação pedagógica específica. Por isso o processo criativo de Felipe na construção da sua prática docente assume uma característica bastante pessoal, ligada às tensões relacionadas ao campo afetivo (não queria ser professor) e os desafios resultantes disto. Construir saberes e práticas docentes, para ele foi algo difícil, dada essas circunstâncias. Por outro lado, podemos identificar na fala do

professor Felipe dois aspectos que podem caracterizar a produção de saberes docentes na prática.

Um deles se refere à utilização da memória como recurso criador de sua própria prática. Felipe mobiliza a memória na avaliação de modelos de docência que passaram pela sua trajetória como estudante de graduação e pós-graduação. As experiências com as especificidades dos processos de ensino-aprendizagem dentro do campo sociológico, mediadas por antigos professores, ajudam-no a transpor a consciência desta complexidade para a sua atual atividade enquanto professor para poder lidar com ela de forma prática através de variados experimentos. Então, podemos dizer no caso de Felipe, que um dos saberes práticos que mobiliza na sua profissão se refere a um modo particular de utilização da memória. Um modo potencializador na transposição de conhecimentos, referências e problemáticas úteis para a construção de sua prática. É um saber transpor significativamente as experiências vivenciadas anteriormente para uma utilização prática na atividade profissional.

O outro aspecto é claramente descrito por Felipe como aprender “[...]a confiar no engajamento dos alunos e na capacidade deles aprenderem e ensinarem; aprendi a aprender com eles [...]”. Saber confiar nos alunos é importante para a prática profissional do professor. Este saber também se constrói na prática e está relacionado peculiarmente à característica complexa da atividade docente que lida com processos humanos de formação na interação com diversos sujeitos. É importante confiar que o aluno tem capacidade de aprender e ensinar porque este, de fato, também é um agente atuante no seu processo de formação. É um saber construído na prática da interação dos processos de ensino-aprendizagem e no caso de Felipe parece estar associado também a uma importante descentralização do processo educativo que orbita a figura do docente. Saber confiar nos alunos, deste modo, é o importante exercício de compreender que o processo educativo não pode e nem deve estar totalmente sob o controle do docente. Este realiza um desapego intencional, pois está formando um sujeito e não um objeto.

A habilidade de lembrar vivências experimentadas em algum momento da trajetória pessoal e mobilizá-las para a construção de saberes e práticas

docentes no contexto do trabalho, também é possível depreender da fala do professor Caio do Curso de Licenciatura em Geografia. Este nos conta que na sua atividade como professor, construiu a prática de “dar devolução para o aluno”. Segundo comenta, isto significa acompanhar o processo de escrita dos trabalhos acadêmicos dos alunos com mais proximidade, dando-lhes um retorno de qualidade para que estes possam qualificar a sua escrita. Caio diz que adquiriu o hábito de pedir sempre uma versão preliminar dos trabalhos para poder realizar este objetivo. Outro aspecto que comenta se refere à prática de leitura mútua entre os pares como um elemento importante para o processo contínuo de formação dos docentes. Em ambas as práticas, o professor Caio relata que construiu a partir da memória de experiências que teve na pós-graduação. Práticas que foram importantes para a sua formação como aluno de pós-graduação e que agora tenta incorporar, enquanto professor, à sua prática, com a expectativa de que realize com os alunos os mesmos benefícios que experimentou como estudante.

O professor Caio ainda menciona os contextos de inspiração dessas práticas, que foram vivenciadas em distintas universidades em diferentes países que estudou. Por esse motivo, talvez sejam práticas pouco usuais no contexto da universidade brasileira. Essa inferência se justifica quando Caio afirma que são práticas que está tentando “advogar” no seu departamento, para que sejam parte de uma prática coletiva entre os pares. Nesse caso observamos que os saberes e práticas construídos pelos sujeitos agem sobre a coletividade, muitas vezes precisando dela para se realizarem, pois muitos saberes e práticas não podem ser realizados individualmente por causa da sua natureza coletiva. A questão da leitura mútua entre os pares da profissão se encaixa nisso.

Já a outra questão da prática que menciona (da “devolução”), é algo individual do professor com seus alunos. Ela também é algo que Caio procura circular no ambiente de trabalho como saber da experiência que julga importante compartilhar com os colegas. Porém, este seu relato fez-nos perceber que essa circularidade de saberes e práticas entre os professores colegas de profissão nem sempre se realiza de maneira espontânea e tranquila. Existem resistências. As relações com o grupo têm as suas dinâmicas de movimento particulares, com suas restrições, dificuldades e engessamentos relativos. Isso torna este ponto

da circularidade, que é tão fundamental para a configuração da cultura docente, algo nada trivial, mas envolvido nos desafios práticos de transformação do *habitus* docente.

A resposta do professor Rodrigo do Curso de Licenciatura em Física nos apresenta outros dois pontos para a discussão dos saberes da experiência. Para ele um professor deve saber “falar em público” e saber “lidar com questões de conflito” com os alunos. São situações que também configuram saberes apreendidos na prática, pois necessitam do contexto prático da profissão para serem construídos. Falar em público e lidar com conflitos são modos de falar genéricos para um amplo conjunto de implicações que podemos deduzir disto. Eles correspondem à capacidade criativa dos professores de mobilizar esse saber em variadas situações, diante de condições de público e situações de conflito muito diversificadas. São saberes e habilidades que contam necessariamente com a especificidade dos contextos onde eles podem e são apreendidos e aplicados na prática. São necessariamente mobilizados de forma criativa por isso.

Já o professor Fernando do Curso de Licenciatura em Física, menciona a “perseverança” ou “persistência” como algo que caracteriza um saber apreendido na prática. Notemos que nesse caso os saberes da experiência não estão associados somente a questões de ordem estritamente prática ou utilitária, mas também com valores que agregam um sentido ético e moral à profissão. Um(a) professor(a) perseverante pode alcançar certos objetivos com mais eficácia do que outro que não possua esta habilidade mas, mais do que isso, ser perseverante neste caso assume também um sentido de dever cumprido “da forma correta”, a despeito dos resultados.

De maneira semelhante, a professora Laura do Curso de Licenciatura em Geografia também menciona alguns valores que correspondem simultaneamente a um sentido moral e ético da profissão e um sentido que pode potencializar um resultado pragmático. Ela afirma que é importante na sua prática o exercício da empatia com os alunos. Aqui aparece o elemento afetivo mais destacado como um configurador dos sentidos e mobilizador da prática docente. Saber ser empático com os alunos pode criar as condições de uma

melhor avaliação e análise dos processos de aprendizagem desses alunos, mas, como no exemplo anterior, não está somente vinculado a uma questão prática do trabalho. Saber ser empático com os alunos também está relacionado a uma questão subjetiva de valor e autenticação da profissão engendrada pelo professor(a). Neste caso, como no anterior, emerge mais claramente os saberes experienciais como saber-ser, ao invés de saber-fazer. Ambos constituem modalidades das habilidades construídas na prática profissional.

A professora Roberta do Curso de Licenciatura em Geografia comenta que os principais aprendizados que obteve no exercício da docência foram acerca da importância da coletividade do trabalho e a forma sensível e respeitosa de conduzir as relações dentro desta coletividade. Saber que faz parte de um grupo de trabalho e de uma dinâmica de relações que abrange muitos outros atores (alunos, colegas de trabalho, funcionários da universidade, professores da escola, etc.) a fez compreender a importância e os desafios das interações humanas que constituem o ambiente de trabalho. Sendo assim, a partir de sua fala destacamos esses dois pontos que estão implicados necessariamente um no outro: a habilidade de situar-se individualmente como parte de um grupo coletivo e a habilidade relacional de desenvolver com este coletivo a sensibilidade e o respeito que são necessários para a boa dinâmica profissional.

Síntese

Todos esses saberes apreendidos no exercício profissional, mobilizam de maneira criativa a prática docente dos professores(as). Eles estão relacionados a modos de saber que vão sendo incorporados e desenvolvidos durante a prática docente, potencializando os processos de transformação das condições de profissionalidade. Eles inferem sobre as *concepções de docência*, constituem verdadeiros *saberes*, são engendrados pela *prática* e mobilizam-na criativamente, e afetam os desejos e *interesses profissionais* dos professores(as).

Os sujeitos professores(as) apontaram em suas falas diferentes saberes e práticas, evidenciando uma pluralidade de formas de articulação que essas

construções podem assumir. Elas se referem a modos de saber-ser, identificados com valores subjetivos que contribui para os sentidos morais e éticos da profissão. E também a modos de saber-fazer, relacionados a técnicas construídas para lidar de forma mais pragmática na resolução das demandas do trabalho.

Essas construções muitas vezes assumem um caráter pessoal e autoral que rompe com os automatismos de outros padrões de práticas. São aprendizados e descobertas que afetam e mudam o curso das metodologias, das formas de relacionamento, etc. Também estão associados a situações específicas que estabelecem as bases da experiência para que este saber e prática possam ser construídos. Nesse sentido destacamos os eventos significativos descritos na seção anterior, como o PIBID, as atividades de gestão e outras situações do cotidiano da docência.

Os professores(as) são atores em transformação contínua de saberes e práticas, consolidando algumas características que os identificam mais, outras vezes reformulando-as e adaptando-se de acordo com as contingencialidades do cotidiano profissional. Esse processo contínuo constrói e modifica as condições de sua profissionalidade, mas também diz respeito às mudanças contextuais da prática a que estão submetidos por instâncias sociais mais abrangentes – mudam os contextos da educação, das políticas públicas, das situações econômicas e culturais dos alunos, etc.

Por fim, os resultados revelam que a formação das condições de profissionalidade docente se realizam tendo em vista esta pluralidade de trajetórias singulares e seus respectivos processos de afetação e criação. Não é possível determinar de maneira rígida um conjunto de fatores que caracterize um perfil único de profissionalidade docente nos Cursos de Licenciatura. O que temos são muitas profissionalidades constituídas a partir de condições muito distintas e particulares a partir das dimensões afetiva, histórica e criativa que movimentam a formação de cada um.

Em alguns casos essas trajetórias, com seus aprendizados e suas construções práticas, estabelecem uma variação mais significativa dentro do contexto das relações de poder que estruturam a cultura docente, outras vezes,

se encaixam mais harmoniosamente aos padrões. De todo modo, são as variadas ações, reflexões e transformações operadas pelos sujeitos que os situam em seu contexto de trabalho, de tal forma singularizada pelas suas experiências e vivências, que a condição de sua profissionalidade docente inevitavelmente marca um aspecto relativo às suas agências.

7. Conclusão

Chegamos ao final desta investigação com um sentimento de inacabamento. O contato com a realidade empírica da pesquisa, não raro, nos dimensiona para tantas outras possibilidades de investigação que não podemos, por razões lógicas, explorar num só texto. Precisamos nos ater aos objetivos e na temática que projetamos no início da caminhada, mesmo que ela tenha mudado de rumos algumas vezes. Acreditamos que um bom estudo se compromete com seriedade aos seus objetivos, mas também abre portas para outras questões que em outra ocasião possam ser consideradas.

A pesquisa procurou levar em conta esta ideia de relativo acabamento. Procuramos nos colocar numa posição que julgamos ser a mais coerente com a postura científica e acadêmica, ou seja, com competência para responder algumas questões importantes, mas que, em hipótese alguma, com presunção de esgotá-las. Nos situamos com humildade na jornada assim como foi descrita por uma de nossas interlocutoras: “sempre correndo atrás do conhecimento”. E ele está sempre a passos a nossa frente. E nós, sejamos professores(as), pesquisadores(as) e estudantes, estaremos sempre a caminhar, ou a correr na sua direção. Definitivamente existem dias de correria!

Passamos por um momento atípico de níveis globais, com a Pandemia do Covid-19, que alteraram drasticamente as condições sobre as quais realizamos nossas intenções de pesquisa. Este fato marcará definitivamente a forma como este trabalho foi realizado, mas mais do que isso, mostrará também o valor da persistência em situações de limitação e a importância dos recursos e métodos alternativos capazes de viabilizar o estudo.

Concluimos que o nosso objeto de pesquisa – a condição de profissionalidade docente dos professores dos Cursos de Licenciatura – se constitui de maneira complexa envolvendo múltiplas relações entre atores sociais distintos, distribuídos em níveis também distintos de interação. A discussão teórica que realizamos no segundo capítulo, a partir do diálogo com os autores(as) consultados, nos ajudou a dimensionar este primeiro conjunto significativo de determinação e condicionamento da docência universitária, e que

se expressa através dos processos sociais num nível macroestrutural. Esta reflexão também contribuiu para situar-nos no contexto histórico-político e ideológico em que vivemos, do qual não podemos nos eximir.

Situar a compreensão da docência como realidade construída na dialética dos processos sociais mais amplos com as interações micros sociais do contexto da atuação profissional, nos fez atentar para a complexidade de nosso objeto de estudo, forçando-nos a um exercício intenso de delimitação. Assim chegamos à abordagem que nos pareceu mais coerente com a proposta de nossa investigação e mais dentro das possibilidades que tínhamos para contribuir no desvelamento da problemática eleita. Investigar a agência dos sujeitos professores(as) – suas concepções, saberes, práticas, formação e interesses – na configuração de sua profissionalidade docente, nos proporcionou caminhar, junto com outros estudos que abordam esse tema, em direção aos processos humanos inatingíveis pelas teorias sociais amplas. Entendemos que estas são importantes para um melhor entendimento do que se realiza na prática e na vida dos professores(as) enquanto profissionais.

Fizemos uma discussão teórico-conceitual com alguns autores(as) para subsidiar a nossa compreensão dos aspectos relevantes para analisar os depoimentos dos sujeitos de pesquisa. Deste modo, ficou suficientemente clara a importância de delinear alguns conceitos como “saberes docentes”, “saberes da prática”, “saberes disciplinares”, “formação pedagógica”, entre outros. Além disso, nossa reflexão teórica, com o auxílio dos autores(as) consultados, também nos levou a considerar algumas dimensões significativas. Entre elas percebemos por onde se realizam os processos de formação da profissionalidade docente, sejam elas:

- uma dimensão institucional do conhecimento, relativa a afirmação epistemológica e sistematização teórica do saber docente;

- uma dimensão histórica do saber e da docência, relativa ao processo constante de reflexão, atualização e contextualização dos saberes e práticas concernentes à profissão dos professores;

- e uma dimensão criativa da docência, relativa aos processos engendrados pelos próprios sujeitos que a encarnam nas suas trajetórias de vida.

Este último aspecto orientou o foco da pesquisa e o consideramos fundamental no que se refere, não somente à produção criativa da atuação profissional, mas também na sua capacidade de mobilizar os saberes e práticas, caracterizados pelas outras duas dimensões. Ao analisarmos os dados, chegamos a conclusão de que esta realidade dos processos protagonizados pelos próprios sujeitos de pesquisa, na constituição de sua profissionalidade docente, também poderiam ser descritos levando em conta dimensões específicas e caracterizadoras de elementos chaves para a nossa compreensão. Essas foram caracterizadas como: *dimensão afetiva*, *dimensão histórica* e *dimensão criativa / transformativa*.

Chegamos à conclusão de que os professores(as) docentes dos Cursos de Licenciatura estudados constroem as condições de sua profissionalidade mediante a produção de saberes e práticas vinculadas, indissociadamente de seu campo afetivo bem como de sua trajetória pessoal e, conseqüentemente, com a inevitável transformação histórica de sua atividade por meio da criatividade, mobilizada pelo desejo e pelas contingências da profissão.

Ao propormos esta categoria de análise que chamamos de *dimensão afetiva* pudemos perceber que a partir dela foi possível descrever algumas considerações importantes para a atuação dos professores(as) no seu processo individual de constituir-se como docente universitário(a). Entre eles, destacamos: os diferentes focos de interesse que irão singularizar a atividade docente em algum sentido específico; as variações nas formas como os interesses historicamente se constituem ao longo da trajetória pessoal; as situações significativas que modificaram as relações afetivas produzindo novos interesses, transformando-os e redirecionando-os. Percebemos que o desejo mobilizado incide diretamente sobre o processo de *formação*, sobre as *concepções*, os *saberes* e as *práticas* docentes no exercício da profissão; a criatividade é afetada especialmente por aqueles aspectos que mobilizam o desejo dos sujeitos.

Sobre a *dimensão histórica*, relativa a trajetória pessoal dos sujeitos, verificamos que em cada um dos três momentos importantes na trajetória dos sujeitos se apresentam significativas mudanças das situações que engendram as questões relativas a formação docente, incluindo novas; os contextos influentes e mobilizadores dos desejos e decisões dos sujeitos são primeiramente o contexto familiar e o escolar; É fácil perceber que durante a formação institucional e pós-graduação os sujeitos estabeleceram uma relação particularmente importante com as teorias e as linhas de pesquisa e, nesta fase ocorreram variações entre continuidades e rupturas de interesses epistemológicos e metodológicos; Outro aspecto refere-se à situação do trabalho docente na universidade que faz emergir as relações com as demandas práticas da profissão. Nesta ocasião momento costuma ocorrer mudanças significativas nas *concepções de docência*, nos *saberes e práticas* através de algumas situações específicas que alteram as dinâmicas relacionais (PIBID, coordenação de curso, situações em sala de aula, pandemia, etc.);

Ao considerarmos as implicações dialéticas entre essas duas dimensões, chegamos a conclusões que indicam para o forte protagonismo dos professores(as) na constituição de sua profissionalidade docente. Uma profissionalidade docente que carrega a marca da criatividade e singularidade dos processos de vida que os professores(as) experimentam ao longo do caminho até a docência e durante ela. As condições de profissionalidade dos docentes, portanto, se realizam neste constante movimento criativo e transformativo das suas atividades. Elas adquirem um movimento constante, relativamente agenciados pelos próprios sujeitos. Elas constituem uma *dimensão criativa e transformativa* da profissão.

Considerando os achados da pesquisa delimitados pela perspectiva analítica assumida e, portanto, em parte contribuindo para a análise de uma realidade mais complexa, podemos concluir que a agência dos sujeitos é parte importante para a configuração dos processos sociais que configuram um campo de atuação e um determinado comportamento, disposição, ou *habitus* relativo a uma cultura docente. Considerar os movimentos criativos de produção e mobilização dos saberes e práticas que estruturam a sua condição de profissionalidade, leva-nos também ao limiar das condições que sustentam

padrões consolidados ou os renovam. Pudemos observar que os saberes e práticas dos professores(as) ora acentuavam certas tendências, ora ofereciam uma resistência e inovação ao contexto específico delimitado, também pela área de conhecimento.

Essas considerações foram importantes, pois sobre elas incidem a natureza dos Cursos que delimitamos para analisar a condição de profissionalidade dos docentes, ou seja, Cursos de Licenciatura. Neste sentido, evidenciamos uma maior expressão de cultura docente afinada com intencionalidade principal os objetivos de formar profissionais para o ensino básico no Curso de Licenciatura em Geografia. Por outro lado, os Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e Física, mostraram especial afinidade do corpo docente com questões relacionadas a pesquisa na área de conhecimento específico. Embora isso aponte para uma problemática relevante no levantamento de contradições a se considerar no contexto das Licenciaturas, nossos dados também mostraram que através dessas predileções marcadas na afetividade, na prática docente e nos interesses profissionais, constroem um tipo de perfil docente que certamente é influente sobre os alunos, constituindo uma significativa variação da cultura docente.

Por fim, destacamos o imenso aprendizado que nos oportunizou esta experiência de pesquisa em vários sentidos. Aprendemos com os professores(as) sujeitos de pesquisa em suas ricas vivências compartilhadas conosco; com as discussões teóricas no diálogo com os autores(as) que foram fundamentais para a organização do conhecimento; com a própria situação limitadora da pandemia que nos fez confrontar as situações mais elementares e cotidianas com outro olhar, um olhar que carregamos para dentro da pesquisa, percebendo também os seus efeitos nos sujeitos de pesquisa; aprendemos ainda com os diversos sujeitos mediadores dos processos que nos ampliaram a experiência de conhecimento nessa trajetória, sejam eles, com a orientadora de pesquisa, com professores e colegas da pós-graduação, com os professores dos Cursos de Licenciatura analisados, etc.

Chegamos ao final desta escrita compreendendo um pouco mais, tanto quanto necessário, para continuarmos neste processo contínuo de experiência, investigação e saber.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: E. Sader, & P. Gentili (Orgs.), **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático** (p. 9-23). São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Rev. Educ. Puc-Camp**. Campinas 22 (2), p. 203-219, maio/agosto de 2017.
- BALL, S. J. Reforma Educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. In: **Práxis Educativa** (Brasil), vol. 7, n 1. p. 33-52. 2012.
- BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa_ edições, 70, 225.
- Bourdieu, P. **A economia das trocas simbólicas** (5a ed.). São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília. 2019.
- BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco de; FERES JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**. Araxá, v.7, n. 7, p. 237-250, 2011.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU). 1999.
- CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Reformas nas Licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. **Em Aberto**. Ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.
- CHAMON, Magda. O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade. In: **Formação Docente. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 71-80, jan/jul, 2011.

CHAVES, Taniamara. Vizzotto. Formação Pedagógica em cursos de licenciatura: um relato sobre as produções acadêmicas encontradas nos anais da ANPED e do ENDIPE. In: **IX ANPED SUL**. Caxias do Sul, 2012. Anais do IX Anped Sul 2012, Caxias do Sul/RS. UPPLAY, 2012.

_____. Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura. In: **X ANPED SUL**. Florianópolis, 2014.

CHOSSUDOVSKY, M. **A globalização da pobreza**: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo: Moderna, 1999.

CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

_____. O lugar da formação do professor universitário: A condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas/SP: Papirus, 2007.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. – 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DANDURAN, P; OLLIVIER, E. Os paradigmas perdidos: Ensaio sobre a Sociologia da Educação e seu objeto. **Teoria e Educação**, 3, 1991.

DINIZ, Júlio Emílio. **Formação de Professores – pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. In: **Estudos RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan/abr, 2011.

FAUCONNET, P. **Educação e Sociologia**, com um estudo da obra de Durkheim pelo professor Paul Fauconnet. Edições Melhoramentos, 1955.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **IV Fórum Nacional de Pedagogia (FONAPE)**. Ano 14, n. 17, p. 55-78, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, M. M. A. Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadette Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.31, n. 113, p. 1355 – 1379, out. – dez. 2010.

_____. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. V. 1, n. 1, p. 90-102, maio, 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GENTILI, P. A. A. **Neoliberalismo e Educação**. 2010. In: http://www.sismmac.org.br/noticias.asp?id=956&id_cat=1 acesso em: 05/02/2015.

GOMES, Flavio Guedes. Conflito social e *welfare state*: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **RAP - Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 40(2): 201-36, Mar./Abr. 2006.

HYPOLITO, A. M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011.

IGREJA, Rebecca Lemos. O Direito como objeto de estudo empírico: o uso de métodos qualitativos no âmbito da pesquisa empírica em Direito. In: MACHADO, Maíra Rocha. (Organizadora). **Pesquisar empiricamente o Direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017.

KLUG, Aline Quandt. **Formação de Professores e perspectivas da Formação Pedagógica**. 2016. folhas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

LIBÂNEO, José Carlos. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: **35º Reunião Anped**. Porto de Galinhas. 2012.

_____. Didática: objeto de estudo, conceitos fundantes e derivações para o campo investigativo e profissional. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP. Campinas. 2012.

_____. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda. (orgs.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. V. 40, n. 2, p. 629-650, abr/jun. 2015.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Curitiba: Editora da UFPR. N. 17, p. 153-176. 2001.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**– 12ªed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. [et. al.]. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAGUIRE, M. BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, S. J. MAINARDES, J. (orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo. Cortez, 2011.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. Boitempo. São Paulo. 2013.

MENDES, Daniele Cristina Bahniuk. Considerações elementares da metodologia de análise de conteúdo em pesquisa qualitativa no âmbito das Ciências Sociais. **Faculdade Sant'Ana em Revista**. Ponta Grossa, v.3, p. 4-15, 1. Sem. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NAIDOO, Rajani. La universidad y el mercado: distorsiones en la investigación y la docência. In: BARNETT, Ronald. (Ed.). **Para uma transformação de la universidad**: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro, 2008. P. 45-56.

PAULA, Maria de Fátima. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009

_____. **A modernização da universidade e a transformação da intelligenzia universitária**. Florianópolis: Insular, 2002a.

_____. USP e UFRJ. A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 147-161, out. 2002b.

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da Auto-administração. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Globalização e Educação – perspectivas críticas**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2004. p.77-90.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Conhecimentos Pedagógicos nos Cursos de Licenciatura. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.** – UNICAMP – Campinas, 2012.

SACRISTÁN, Gimeno. Cinsciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.), **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SILVA SÁ, Carmen Silvia da. Identidade de Cursos de Licenciatura e o seu caráter Bacharelizante: análise de um Curso de Química. In: **35º Reunião Anped.** Porto de Galinhas. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** V. 14, n. 40, jan/abr. 2009.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **RAP - Revista de Administração Pública,** Rio de Janeiro 43(2): 347-69, MAR./ABR. 2009.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1992.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. Revista Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado.** V. 9, n. 2. 2005.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.

SZYMANKI, H. Entrevista Reflexiva: um olhar sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANKI, H. (Org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino. In: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue. (Org.). **Os rumos da educação superior.** São Leopoldo: Unisinos, 2002. p. 75-112.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2010.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K; FLESSNER, R. Educando os professores para a educação crítica. In: APPLE, M. W. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.



Anexo 1 – Roteiro das entrevistas semiestruturadas para os professores e professoras dos cursos de licenciatura.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título do trabalho: Professores(as) de Licenciatura: a condição de sua profissionalidade docente

Pesquisadora: Aline Quandt Klug.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Isabel da Cunha.

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Quem é (nome do entrevistado/entrevistada)?
2. Qual a sua formação profissional? (Formação inicial, formação continuada...)
3. Como você define seus interesses profissionais?
4. As pesquisas mostram que a docência é construída de múltiplas influências. Fale sobre a trajetória que o(a) levou à docência. (Quais situações específicas foram importantes ou determinantes para isso?)
5. Descreva brevemente a sua atuação profissional. (Atividades desenvolvidas, rotina de trabalho, tarefas executadas...)
6. Como você constrói ou construiu a sua prática docente? (Quais os modelos pessoais e/ou teóricos que a influenciam?)
7. Quais conhecimentos você mobiliza diariamente na sua prática?
8. Quais elementos ou saberes você construiu na sua prática profissional? (Saberes que não vieram da formação institucionalizada).
9. O que é ser professor/professora para ti? (Qual a sua concepção de docência? Quais elementos caracterizam a especificidade da docência para ti?)
10. Você identifica que sua prática docente se constitui em um modelo de docência para os seus alunos e alunas do curso de licenciatura. Se sim, de quê forma?



Anexo 2 – Roteiro para Análise dos Currículos Lattes dos(as) professores(as) dos cursos licenciaturas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título do trabalho: Professores(as) de Licenciatura: a condição de sua profissionalidade docente

Pesquisadora: Aline Quandt Klug.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Isabel da Cunha.

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS LATTES

1. Descrição inicial a partir do texto elaborado pelo próprio sujeito.
2. Vínculo profissional atual.
3. Formação inicial.
4. Formação a nível de mestrado e doutorado.
5. Tempo em que atua como docente no Ensino Superior.
6. Experiência profissional no contexto escolar.
7. Produção Acadêmica.
8. Projetos de pesquisa desenvolvidos.



Anexo 3 – Tabela para análise das considerações oriundas dos Currículos Lattes dos professores e professoras dos cursos licenciaturas

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Título do trabalho: Professores(as) de Licenciatura: a condição de sua profissionalidade docente

Pesquisadora: Aline Quandt Klug.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Isabel da Cunha.

TABELA PARA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS LATTES

Curso							
Professor(a)	Graduação	Mestrado	Doutorado	Pesquisas Desenvolvidas	Orientações	Experiência na Escola	Considerações



Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Trabalho: Professores(as) de Licenciaturas: a condição de sua profissionalidade docente

Pesquisadora: Aline Quandt Klug

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Isabel da Cunha

Eu _____, RG nº. _____ confirmo que fui esclarecido(a) sem qualquer constrangimento, sobre os objetivos da pesquisa acima referida bem como da forma de minha participação na mesma. Foi esclarecido ainda que:

- minha participação nesta pesquisa é livre;
- o que falarei na entrevista será transcrito sendo as informações organizadas, analisadas e publicadas, em parte ou na sua totalidade;
- meu nome não será divulgado;
- durante o desenvolvimento da pesquisa poderei fazer contato com a pesquisadora pelo e-mail _____ ou pelo telefone _____ para quaisquer esclarecimentos.

Assim, aceito fazer parte desta pesquisa e autorizo a utilização e divulgação dos resultados que envolvem minha entrevista.

Nome do(a) entrevistado(a): _____

E-mail: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: Aline Quandt Klug

Assinatura: