

# Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente

Leaneete Thomas Dotta\*

Amélia Lopes\*\*

Luciana Maria Giovanni\*\*\*

## Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir elementos ligados ao papel da pesquisa na constituição identitária de formadores de professores que atuam em cursos de Licenciaturas, no contexto da educação superior brasileira. A reflexão é resultado da análise de dados que emergiram de um estudo sobre identidades profissionais de formadores de professores, que, por sua vez, objetivou conhecer e analisar as identidades profissionais docentes de formadores de professores de cursos de Licenciaturas. As discussões centram-se na dupla face das identidades profissionais dos sujeitos – as identidades biográficas (para si) e as estruturais (para o outro). Os dados foram recolhidos por entrevista semi diretiva e a análise de conteúdo foi realizada com apoio do software Nvivo 8. Apresenta-se a caracterização dos sujeitos com relação ao gênero, estado civil, número de filhos e dados referentes às questões socioeconômicas. Apresenta-se ainda o seu perfil de formação. Os dados referentes às questões que envolvem a pesquisa indicaram a ausência de contato com a pesquisa na formação inicial. Já na pós-graduação, nomeadamente no mestrado e doutorado, os sujeitos tiveram contato intenso com a pesquisa. Contudo, concluiu-se, a partir dos dados, que a pesquisa não é um encaminhamento usual no trabalho dos professores, nem mesmo que é elemento de significância para

---

\* Doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

\*\* Doutora em Educação – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

\*\*\* Doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente pesquisador da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professora aposentada da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

a docência dos sujeitos. Assim, apesar de os programas de pós-graduação serem portadores de propostas identitárias voltadas à pesquisa, não se percebeu uma ruptura com as identidades reais, ou seja, as identidades herdadas das gerações precedentes, da formação inicial e dos contextos de trabalho. Logo, identificam-se identidades ausentes do reconhecimento da importância da pesquisa como elemento constitutivo da docência.

**Palavras-chave:** Identidades Profissionais. Pesquisa – Educação Superior. Formadores de Professores.

## Introdução

O presente artigo tem por objetivo discutir como a pesquisa, entendida como elemento fundamental que deve compor a prática docente, se incorpora na identidade profissional de formadores de professores a partir de suas trajetórias formativas e profissionais, tendo em conta especialmente o papel da organização das instituições de formação e de atuação profissional dos formadores.

As reflexões propostas neste artigo decorrem de alguns dos resultados obtidos de uma investigação acerca das trajetórias identitárias de formadores de professores em cursos de Licenciaturas. A referida investigação teve por objetivo conhecer e analisar as identidades profissionais docentes de formadores de professores de cursos de Licenciaturas, construídas tendo por base a organização administrativa e acadêmica das instituições de que fazem parte; as disciplinas que ministram e o campo de conhecimento do curso em que atuam.

A investigação circunscreveu-se à Região Oeste do Estado do Paraná, privilegiando formadores de três tipos de instituições – duas faculdades privadas com fins lucrativos, uma universidade privada com fins lucrativos e uma universidade pública, de cursos de licenciaturas comuns aos três tipos de instituições, sendo estes: Educação Física, Matemática, História e Pedagogia. No total foi prevista a realização de 24 entrevistas – dois professores por curso definido de cada instituição, um de disciplina específica e um de disciplina pedagógica; contudo, considerando que alguns professores atuam tanto em disciplinas específicas quanto pedagógicas e mesmo em mais de um curso, as entrevistas, ao total, reduziram-se a 20.

Uma vez gravadas e transcritas, as entrevistas foram submetidas a um *software* de análise qualitativa de dados – o QSR – Nvivo, onde os dados foram inseridos nas categorias previamente estabelecidas. Mediante a categorização, os dados foram organizados em quadros que permitiram leituras verticais, horizontais e transversais, assim como as respectivas análises.

Para atender ao objetivo proposto neste artigo, dentre as categorias do estudo foi selecionada a que diz respeito ao papel que a investigação ocupa na trajetória formativa dos sujeitos e em sua atuação profissional, denominada *Pesquisa/investigação*, que agregou dados obtidos da descrição

dos sujeitos sobre suas trajetórias como alunos na Educação Superior e nos cursos de Pós-Graduação, assim como sobre sua trajetória profissional como formadores de professores em cursos de Licenciaturas. Dessa forma foi possível discutir o papel da pesquisa na constituição das identidades profissionais docentes de formadores de professores.

Para compor o quadro reflexivo deste artigo, apresentamos inicialmente alguns dos aspectos da história da educação superior geral e brasileira, considerando a perspectiva de que os diferentes tipos de instituições de educação superior, em tempos e lugares específicos, interferem na constituição identitária de parte de seus docentes, sem, contudo, desconsiderar que estas especificidades sejam fruto de um processo histórico. Apresentamos também os eixos centrais do referencial teórico sobre identidades profissionais que fundamenta nossas reflexões. Na sequência são apresentados os dados referentes à categoria *Investigação/Pesquisa* e análise, na forma de considerações finais.

## Considerações sobre a constituição da Universidade

Historicamente, a educação superior está vinculada a um modelo específico, que é a universidade, cujo início e desenvolvimento, sem dúvida, estão atrelados à Idade Média. A definição, contudo, da origem dessa instituição envolve inúmeras controvérsias – o que permite, neste momento, iniciar um parêntese para apresentar um breve panorama das dificuldades de situar, espacial e temporalmente, a sua origem, assim como para esboçar a impossibilidade de estabelecer um conceito único de universidade.

A definição do termo “universidade” é uma das principais dificuldades, considerando as variadas significações que foi adquirindo ao longo do tempo. As dificuldades, porém, não estão apenas ligadas a definições de ordem terminológica, mas também de ordem estrutural, ou seja, o que esta instituição se propõe a fazer, sua organização interna, seu currículo, sua metodologia, assim como as condições históricas mais amplas nas quais está inserida.

Considerando as contribuições de autores como Freitas (1985), Pereira (1990), Pachane (2000), Coelho (2005), Janotti (1992), no que se refere à origem e conceito de universidade, pode-se afirmar que não existe

um conceito único, existem conceitos variáveis ao longo dos séculos e nas diferentes regiões nas quais as universidades se desenvolveram:

A instituição denominada Universidade, em épocas e regiões diversas, com modos de produção, níveis de desenvolvimento social e econômico distintos, padrões culturais profundamente diferentes é, também ela, em verdade, muito diferente: não tem correspondido a um modelo único e tem se ajustado, ao longo do tempo, à realidade contextual. [...] Assim, considera-se que, apesar de existir por vários séculos e em países profundamente distintos entre si, não há um conceito único e universalmente válido de universidade, nem suas funções são as mesmas em tempo e espaços diferentes. (BELLONI, 1992, p. 71).

O termo “universidade”, portanto, não surgiu absoluto e continua não o sendo. Quando se fala em universidade, considerando suas diferentes significações históricas e geográficas, é preciso esclarecê-la, ou pelo menos, adjetivá-la.

Ramos (2008), citando estudos de Trindade, Wanderley e Wittrock, apresenta quatro períodos da instituição universitária: o primeiro, considerado o período de sua invenção, na Idade Média; o segundo marcado pelo humanismo renascentista; o terceiro, que tem por característica a entrada das ciências na universidade e as transformações resultantes do capitalismo; e o quarto, marcado pela instituição da universidade moderna, ainda presente nos dias de hoje.

O século XIX foi palco de grandes transformações da universidade, resultantes, segundo Lopes (2007), da emergência da “ciência racional” como um novo saber legítimo e da institucionalização e extensão dos sistemas educativos nacionais, transformações essas influenciadas pelas promessas da modernidade.

Novas mudanças e tensões apresentam-se à universidade no século XX. Novas necessidades econômico-sociais, especialmente relacionadas à educação das massas e à formação tecnológica, provocam o que se convencionou chamar de crise de identidade da educação superior.

Magalhães (2006), embora confirme o caráter eminentemente histórico da universidade, desenvolve o argumento de que existe uma crise de identidade do ensino superior que está atrelada à crise da modernidade:

[...] o actual contexto do ensino superior inspira o surgimento de uma identidade, diga-se assim, esquizóide deste nível de educação. A educação superior parece estar, de facto, a assumir simultaneamente múltiplos e diversos *selves*: ensino universitário, ensino terciário, ensino pós-secundário, educação politécnica/vocacionalizante, educação fundada na investigação, etc. Estes tipos de identidade ocasionam, por sua vez, tipos institucionais ‘confusos’ [...] (MAGALHÃES, 2006, p. 15).

Embora Magalhães se refira, mais especificamente, ao contexto europeu, as considerações aplicam-se de forma extensiva aos demais contextos. O eixo central dos argumentos do autor, no tocante à crise de identidade do ensino superior, está na ideia da existência de uma dissolução narrativa do ensino superior. Discursos plurais sempre habitaram as universidades, contudo, no que diz respeito a sua definição, havia uma base de consenso que a sustentava. Atualmente tal consenso estaria fragmentado, levando a uma diversidade de discursos e, ao mesmo tempo, à implantação de um discurso específico que assume centralidade, estabelecendo uma nova identidade do ensino superior, nomeadamente a narrativa empreendedora/empresarialista e a narrativa do mercado.

A razão principal para a crescente centralidade das narrativas empreendedoras/empresarialistas é que elas declaram a inevitabilidade e urgência de sua realização sob forma de pragmatismo. Primeiro, assumindo que o empreendedorismo/empresarialismo é a ‘melhor maneira’ de lidar com o ensino superior de massas e de o gerir ao nível do sistema e ao nível das instituições; em segundo lugar, o mercado surge discursivamente como sendo a instância mais adequada à crescente fragmentação e pluralidade das sociedades e das suas instituições, quer no que diz respeito à sua conceptualização, quer no que se refere à sua forma de gestão. (MAGALHÃES, 2006, p. 28).

Embora a universidade, externamente, transmita a imagem de algo sólido e pouco variável, modificações têm ocorrido ao longo dos vários séculos de sua história, especialmente na sua orientação e projeção social. No último meio século, contudo, as demandas da sociedade aceleraram-se intensivamente:

De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade). De instituição com uma ‘missão’ que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um ‘serviço’ que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força de trabalho da sociedade à qual pertence. De instituição conduzida por acadêmicos que definiam sua orientação e administravam seu desenvolvimento, tornou-se mais um espaço em que se destacam as prioridades e as decisões políticas. (ZABALZA, 2004, p. 25).

Quando se buscam recursos teóricos para compreender a constituição histórica da educação superior, a instituição de referência é, prioritariamente, a universidade, embora alguns autores a reconheçam como parte da educação superior. Fica evidente que a história da universidade é feita de tensões, crises e mudanças, sendo que estas resultam de motivações econômicas, políticas, sociais e culturais. Cenários e protagonistas, segundo Zabalza (2004), alteram-se, transformam-se, com maior ou menor intensidade, conforme o tempo e o lugar. É inegável, porém, que o início deste século XXI tem sido um tempo de mudanças mais intensas e de uma forma mais globalizada.

## Gênese da educação superior no Brasil

A educação superior no Brasil teve seu início em 1572 com a criação dos cursos de Artes e Teologia no Colégio dos Jesuítas da Bahia. A situação foi diferente nos países de colonização espanhola, que incluíram as universidades

entre as instituições que reproduziram na América, criando a primeira delas em 1538 (BARREYRO, 2008).

No Brasil, depois da expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, eram oferecidas aulas de matérias isoladas até que, em 1776, uma faculdade foi criada no Seminário dos Franciscanos no Rio de Janeiro e, em 1798, no Seminário de Olinda (CUNHA, 1980).

O ensino superior não-religioso iniciou-se com a transferência da sede do império português para o Brasil. A partir de 1808 foram instalados cursos superiores no Rio de Janeiro com o objetivo de atender às necessidades do Estado, formando profissionais para a burocracia e profissionais liberais. Foram criados os cursos de Cirurgia, Medicina e Matemática – relacionados com as atividades militares – além dos cursos de Agronomia, Desenho Técnico, Economia, Química e Arquitetura, destinados à burocracia estatal. Ligados à Academia de Belas Artes foram criados os cursos de Desenho, História, Arquitetura e Música. Somente após a Independência foram criados os cursos de Direito (CUNHA, 1980).

Desde o início do século XIX, o ensino superior no Brasil esteve ligado à formação profissional. Esse ensino foi organizado em estabelecimentos isolados que persistiram durante todo o Império, porém mudando de forma: academias, faculdades, etc. Embora houvesse tentativas de reuni-las, não foram elas bem-sucedidas. As discussões sobre a criação de uma universidade também existiram, contudo, nada foi concretizado (BARREYRO, 2008).

Ao final do século XIX estavam consolidadas, no campo educacional, duas vertentes: a positivista, que era contrária à criação da universidade; e a liberal, a favor da universidade. Os embates entre as duas vertentes retardaram o aparecimento da primeira universidade no país. Assim, apenas no século XX, mais especificamente em 1920, foi criada a primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, embora, segundo Cunha (2007, p. 194), na prática fosse “[...] um conglomerado de escolas que continuavam a ser tão isoladas quanto antes”.

Posteriormente, surgiram outras, tais como: a Universidade de Minas Gerais, em 1927 e a Universidade do Rio Grande do Sul, em 1932. Mas, ambas continuaram a funcionar como conglomerado de escolas isoladas. Na década de 1930 foram criadas a Universidade de São Paulo (em 1934) e a Universidade do Distrito Federal (em 1935) – esta última fundada por

Anísio Teixeira, que tinha um projeto liberal igualitarista – cujos professores eram franceses (BARREYRO, 2008).

As décadas de 1950 e 1960 foram palco de algumas alterações do ensino superior no Brasil. Sob o impacto do populismo, o ensino superior passou por um primeiro momento de expansão. Mendonça (2000) aponta algumas características desse processo: o número de universidades existentes no país cresceu de 05, em 1945, para 37, em 1964 e, nesse mesmo período, as instituições isoladas aumentaram de 293 para 564.

Segundo esse autor, as universidades nasciam do processo de agregação de escolas profissionalizantes, como foi o caso das universidades católicas que se constituíram. A maioria era composta de universidades federais, criadas através do processo de federalização de faculdades estaduais ou particulares.

A ampliação do ensino médio público, o deslocamento dos canais de ascensão social das camadas médias, o alargamento do ingresso na universidade, decorrente do processo de equivalência dos cursos técnicos ao curso secundário, são fatores que, segundo Mendonça (2000), podem explicar a expansão do ensino superior naquele momento.

No segundo período do governo de Getúlio Vargas – 1951 a 1954, com o avanço do processo de industrialização do país, houve uma maior preocupação com a formação de pessoal de alto nível técnico. Ao mesmo tempo, membros influentes da comunidade científica continuavam pleiteando uma reforma global da universidade, tendo por objetivo o desenvolvimento científico mais sólido e autônomo. A controvérsia entre essas duas tendências se estendeu por toda década de 1960 e condicionava as políticas praticadas por diferentes órgãos do governo.

A reforma universitária de 1968, consubstanciada na Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968), propunha a ideia de universidade como referência para a oferta do ensino superior e geração de conhecimento. A qualidade do ensino a ser ofertado teria por suposto a institucionalização da pós-graduação e da pesquisa, pela adoção de mecanismos como a dedicação exclusiva, o incentivo à qualificação em nível de mestrado e doutorado, assim como a ampliação do investimento em financiamentos de projetos de pesquisa (OLIVEIRA; DOURADO, 2005). Entretanto, a autonomia das universidades não teve condições de efetivação, especialmente em função do controle exercido por parte do governo e pela própria gestão interna das universidades. O que

se observou, na prática, foi a proliferação, nas décadas de 1970 e 1980, de instituições de ensino superior não-universitárias.

Para Chauí (2003), as reformas do Estado, no que se refere ao ensino superior, promovidas a partir de 1964, durante a ditadura militar no país, concorreram para transformar a universidade – instituição social, em uma organização social. Os anos de 1970 foram, segundo a autora, os anos da *universidade funcional*, onde a classe média, despojada de poder, poderia alcançar prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário (CHAUÍ, 2003). A formação rápida de profissionais altamente qualificados para o mercado de trabalho foi o objetivo do ensino superior nesse momento. Para tanto, alteraram-se os currículos, programas e atividades a fim de garantir o ingresso dos estudantes no mercado de trabalho.

Nos anos 1980, foi operacionalizada a *universidade de resultados* que, preparada no período anterior, trouxe aspectos novos. Foi, fundamentalmente, o momento de expansão das instituições privadas e da introdução da ideia de parcerias entre a universidade pública e as empresas privadas (CHAUÍ, 2003).

A partir da segunda metade dos anos 1990, fizeram-se sentir novas mudanças na educação superior do país. De 1995 a 2002, adotaram-se políticas de expansão acelerada, especialmente no setor privado, pelo ajustamento das instituições públicas a uma perspectiva generalista, produtivista e mercantilizadora, pela implantação e reconfiguração de um amplo sistema de avaliação, com foco nos produtos acadêmicos, por processos de flexibilização e pela competição entre instituições (OLIVEIRA; DOURADO, 2005; DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003; LIMA, 2007). Tais mudanças tiveram sua origem, em grande parte, na promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). Segundo Ristoff (2008a), em um texto cujo objetivo foi analisar o período de 1996 a 2004, pós-LDB, no que se refere à Educação Superior, o período foi marcado pela expansão, diversificação, privatização, centralização, desequilíbrio regional, ampliação do acesso, desequilíbrio da oferta, ociosidade de vagas, corrida pela titulação e lento incremento da taxa de escolarização superior.

A *universidade operacional* foi o modelo dos anos 1990, diferindo dos modelos passados. Enquanto, nas duas décadas anteriores, a universidade estava voltada para o mercado de trabalho e para as empresas, nos anos 1990, a universidade voltava-se para si mesma, regida por contratos de

gestão, avaliada por índices de produtividade, projetada para a flexibilidade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional (CHAUÍ, 2003).

O referido período foi marcado por um movimento expansionista com feição claramente privada. Foram adotados modelos de diversificação e diferenciação. Tais políticas resultaram na criação de formatos institucionais diferenciados, ofertas de novos cursos pós-médios e ênfase em novas modalidades de educação, como a educação à distância e a educação profissional. (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003).

Para José Dias Sobrinho (2004), a multiplicação e diversificação das instituições pós-secundárias promoveram um deslocamento do sentido da educação superior. A crescente pressão por vagas produziu a necessidade da criação rápida de mais e diferentes instituições, com o fim de absorver demandas de todos os tipos, algumas respondendo aos aspectos novos do mercado. Assim, passaram a coexistir as **universidades** tradicionalmente conhecidas, que articulavam ensino, pesquisa e extensão; os **centros universitários**, que agregavam instituições sem a obrigação de fazer pesquisa sistemática, de manter cursos de pós-graduação e tampouco de oferecer cursos em todas as áreas; e um grande e crescente número de **faculdades** e **institutos isolados**, em geral criados, segundo a lógica de absorção da demanda e em acordo com as necessidades imediatas de mercado.

## Exigências para a docência na educação superior no contexto brasileiro

A preocupação com a docência na educação superior é tema de investigação de diversos autores no cenário nacional. Muito se tem discutido acerca das necessidades formativas dos docentes da educação superior. Voltar o olhar à legislação pertinente é imprescindível para a compreensão da realidade que envolve o tema, a fim de não perder o foco do contexto no qual a mesma foi produzida e, assim, entender as presenças e ausências de determinadas perspectivas. Dessa forma, foram aqui incluídas as contribuições de autores que discutem a docência na educação superior e suas vinculações diretas com a legislação.

A atual legislação educacional é restrita no que se refere a considerações diretas quanto às exigências para a docência na educação superior. Apenas

nos artigos 61, 65 e 66 da Lei Federal nº 9394/96 – atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – é que se encontram tais referências:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996).

Também no artigo 52, incisos II e III da referida lei, pode ser encontrada referência indireta às exigências quanto à formação docente, segundo a qual as universidades “[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” caracterizam-se, entre outros aspectos, por ter “[...] um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” e “[...] um terço do corpo docente em regime de tempo integral” (BRASIL, 1996).

Mediante a análise do contexto já apresentado, no qual as políticas voltadas à educação superior incentivaram, prioritariamente, a criação de instituições privadas, para as quais não há exigência de um índice mínimo de titulação, é natural que as instituições privadas não universitárias contratem os profissionais menos onerosos, ou seja, com baixa titulação. As instituições

universitárias privadas, por sua vez, restringem-se à contratação de mestres, pois a LDB não estabelece parâmetros mínimos de mestres e de doutores, mas de professores com pós-graduação *stricto sensu*. Isso não quer dizer que doutores não estejam presentes nas instituições privadas, mas o que se constata é que, não é a LDB que força sua entrada nas instituições privadas, mas a política da Capes com relação aos programas de pós-graduação (GIOLO, 2006).

Como afirmado anteriormente, com relação ao amparo legal para o processo de formação de docentes universitários, a LDB é bastante tímida. De acordo com o enunciado legal, o docente universitário deverá ter sua preparação para a docência na educação superior feita prioritariamente em programas de pós-graduação, mestrado e doutorado (conforme artigo 66 da LDB 9394/96, ver BRASIL, 1996). Tradicionalmente, os programas de pós-graduação voltam-se para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, deixando a formação pedagógica de professores em segundo plano – quando, eventualmente, encontra-se essa preocupação nas atividades previstas nos programas. No que se refere à pós-graduação *lato sensu*, com a Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), passou-se a exigir a oferta de uma disciplina sobre Metodologia de Ensino Superior (BRASIL, 1999).

A formação docente para a educação superior fica, prioritariamente, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/SESU/CAPES/INEP) estipula os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes, orientadas por tais parâmetros (VEIGA, 2006), ficando evidente que as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário.

Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, segundo a legislação, acabam priorizando as pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco, ou nada, oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência. Assim sendo, reproduzem, mesmo não intencionalmente, uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado e acabam perpetuando a noção de que, para ser professor, basta conhecer a fundo um determinado conteúdo. Tal

situação estaria ligada, segundo Chamlian (apud BAZZO, 2006, p. 193), ao chamado *ethos* acadêmico, ou seja, à compreensão de que o trabalho docente no ensino superior é basicamente identificado com a atividade de pesquisa, sendo essa sua principal fonte de prestígio acadêmico e também de valorização profissional.

O atual contexto da educação superior, fortemente privatizado e diversificado, assim como a legislação vigente, no tocante às exigências de formação para a docência na educação superior, por sua vez, impõem outra reflexão necessária, a partir das discussões dos autores já citados, acerca da exacerbada valorização da pesquisa em detrimento da docência propriamente dita.

Considerando que a LDB não exige titulação mínima para a docência nas instituições não universitárias e que o maior número de instituições de educação superior do país refere-se a instituições privadas é de se presumir que, nas referidas instituições, exista uma tendência a ter um maior número de docentes com formação mínima, isto é, entre a graduação e a especialização.

A questão à qual se pretende chegar aqui é: se, nas instituições universitárias nas quais se exigem docentes formados em nível de pós-graduação *stricto sensu*, existe maior preocupação e dedicação para com a pesquisa em detrimento da docência, segundo autores já referidos, como se dão as questões voltadas à docência nas instituições não universitárias, nas quais a maioria dos professores possui formação apenas na graduação ou em pós-graduação *lato sensu*? Existiria preocupação maior com a docência, uma vez que a pesquisa não é a tônica nessas instituições? Ou estaria a docência ainda mais comprometida nesses casos?

Essas questões remetem, quase, circularmente, ao processo de diversificação pelo qual passou a educação superior brasileira nas últimas décadas, assim como à própria questão da privatização, remetendo, ainda, às discussões sobre a necessidade de a educação superior se constituir unicamente pelo modelo universitário, parâmetro exclusivo, conforme defendido por alguns autores, muitas vezes de forma indireta, quando discutem a educação superior.

## Elementos conceituais

O referencial teórico no campo das identidades que fundamenta a discussão aqui apresentada é o postulado por Claude Dubar, que entende as identidades como um resultado “simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 1997, p. 105).

Com base nessa perspectiva, o formador de professores é aquele que se define como tal através de suas relações com os outros significativos de seu campo profissional, nomeadamente a sua disciplina, a instituição em que atua, a área de conhecimento, as relações no ambiente de trabalho e a relação entre cada uma das partes com as outras.

As diferentes formas identitárias que se podem encontrar dentro de um mesmo grupo profissional ilustram as combinações possíveis entre aquelas categorias (temporal e espacial), o que torna cada vez mais difícil conceber a vida profissional como um padrão em que, a ocupação de um mesmo emprego e a realização de uma mesma função, nos mesmos contextos, em toda vida ativa, seja igual para todos os membros. A relação entre essas duas dimensões, ou seja, o desenvolvimento do sujeito pessoal em interação com as relações que estabelece com os outros e as condições institucionais para isso, garante ao ator social as capacidades de julgamento, comunicação e força social, o que pode introduzir a variabilidade profissional.

No caso dos professores, a diversidade de contextos profissionais pode estabelecer diferentes condições de apropriação de realidade, aumentando ou diminuindo as oportunidades de reflexividade individual ou grupal, com reflexos na construção identitária de cada ator social e do grupo profissional enquanto tal.

Embora uma identidade coletiva possa parecer utópica, existe uma linguagem, projetos comuns e formas concretas que constituem a função simbólica da identidade, o que pode, por exemplo, identificar os formadores como pertencentes a um mesmo grupo profissional. Com efeito, independentemente de uma dimensão valorativa da identidade coletiva ela existe, ou sob a forma de acção conjunta nas organizações ou sob a forma de representações sociais sobre a actividade nos grupos profissionais (LOPES, 2008).

As identidades profissionais promovem-se a partir de interações que os atores sociais desenvolvem entre si em determinados contextos. A forma como estes estão organizados, as margens de liberdade, autonomia, de coesão interna que existem (ou não) serão influenciadas e influenciarão os atores sociais que os habitam.

As formas como os contextos se organizam instauram um conjunto de relações de grupos, de poderes e de resultados informais que, ao mesmo tempo em que origina processos de aprendizagem cultural, resulta de relações cotidianas, de formas de agir. Assim, dessas relações podem resultar identidades diferenciadas, ora inovadoras, ora reprodutoras de mentalidade e de capacidade de ação estratégica.

A conceitualização que Dubar (1997) faz acerca da noção de identidade assume a perspectiva de que a identidade social resulta da articulação de duas transações: uma interna ao indivíduo, e outra, externa, estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage. Essa divisão intrínseca – *identidade para si e identidade para o outro* – é simultaneamente inseparável e, ao mesmo tempo, problemática. Inseparável pela correlatividade da identidade para si à do outro e de seu reconhecimento, ou seja, *eu só sei quem eu sou através do olhar do outro*. É problemática porque se pode apenas confiar na comunicação entre os indivíduos para saber sobre a identidade que um atribui ao outro e assim forjar sua identidade. Como a comunicação com os outros é marcada pela incerteza, não é possível ter certeza de que a identidade para um indivíduo coincida com a identidade para o outro. É possível, então, concluir que a identidade nunca é pré-definida; ela está em constante construção e reconstrução, em um movimento de incerteza maior ou menor e mais ou menos durável.

Nessa relação dual, cada indivíduo é identificado por outro, contudo lhe é permitido recusar tal identificação e definir-se de outra forma. Essas identificações utilizam categorias, socialmente disponíveis e legítimas. Dubar (1997) chama de *atos de atribuição* aos que visam definir a identidade para outro, o que pode ser sintetizado pela expressão: *que tipo de pessoa você é* ou *diz-se que você é...*; e de *atos de pertença* aos que exprimem a ideia: *que tipo de pessoa você quer ser* ou *você diz que é...*

A constituição identitária resulta de dois processos heterogêneos: o primeiro refere-se à *atribuição* da identidade pelas instituições e pelos agentes que se relacionam diretamente com o indivíduo e não pode ser analisada

fora dos sistemas de ação nos quais o indivíduo está implicado, resultando de relações de força entre todos os atores implicados e da legitimidade das categorias utilizadas. É o que Goffman (apud DUBAR, 1997) denomina de *identidades sociais virtuais*.

O segundo processo diz respeito à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos e não pode, por sua vez, ser analisado fora das trajetórias sociais pelas quais os indivíduos constroem *identidades para si*, chamadas por Goffman (apud DUBAR, 1997) de *identidades reais* – que utilizam categorias que devem ser legítimas para o próprio indivíduo e para o grupo a partir do qual define a sua *identidade-para-si*.

Os dois processos não coincidem, necessariamente. É possível que haja um desacordo entre a identidade social virtual atribuída a um indivíduo e a identidade social real que ele se atribui. A redução do desvio entre as duas identidades é promovida por *estratégias identitárias*, que podem assumir duas formas: a forma de transações externas ao indivíduo e os outros significativos, visando acomodar a identidade para si à identidade para os outros – transação chamada *objetiva*; e a forma de transações internas ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte das suas identificações anteriores (que são as identidades herdadas) e a vontade de construir, para si, novas identidades no futuro (identidades visadas), em busca da assimilação da identidade-para-outro à identidade-para-si – essa transação denominada *subjativa*.

A articulação entre a transação objetiva e a transação subjativa é a chave do processo de construção das identidades sociais:

[...] a transação subjativa depende, com efeito, das relações com o outro que são constitutivas da transação objetiva. A relação entre as identidades herdadas, aceites ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, em continuidade ou em ruptura com as identidades precedentes, depende dos modos de reconhecimento pelas instituições legítimas e pelos seus agentes que estão diretamente em relação com os sujeitos em causa. A construção das identidades faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de ação que propõe identidades virtuais e as ‘trajetórias vividas’ no interior das quais se forjam as identidades

‘reais’ a que aderem os indivíduos. A construção da identidade pode, também, ser analisada tanto em termos de continuidade entre identidade herdada e identidade visada, como em termos de ruptura que implica conversões subjetivas. Ela pode também traduzir-se tanto por acordos como desacordos entre identidade virtual, proposta ou imposta pelo outro, e identidade real interiorizada ou projetada pelo indivíduo. (DUBAR, 1997, p. 108).

A transação objetiva configura-se, pois, numa confrontação entre as procuras e as ofertas de identidades possíveis. Trata-se de uma verdadeira negociação entre os que procuram uma identidade em situação de abertura no seu campo do possível e os que oferecem uma identidade em situação de incerteza no que se refere às identidades virtuais a propor. Essa *negociação identitária* implica um processo de comunicação complexo, onde a qualidade das relações com o outro constitui um critério e um desafio importante na dinâmica das identidades.

A identidade social não é simplesmente “transmitida” de uma geração para outra, ela é construída pelas diferentes gerações, baseada em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas, ao mesmo tempo, por estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação eles contribuem. Esta construção identitária adquire importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, bem como ganha forte legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição de estatuto social.

## Apresentação e análise dos resultados

### Perfil dos sujeitos

As informações reunidas por meio do instrumento de coleta de dados permitiram traçar um perfil global dos professores formadores participantes desta pesquisa, baseado nos seguintes aspectos:

- a) gênero, estado civil, número de filhos e faixa etária;
- b) condição de principal provedor, moradia, tipo de escola em que os filhos estudam.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos quanto a gênero, idade, estado civil e número de filhos, segundo o tipo de instituição em que atuam

		FACULDADES PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE PÚBLICA
<b>Gênero</b>	Masculino	01	02	06
	Feminino	06	04	01
<b>Idade</b>	De 20 a 30 anos	02	–	–
	De 31 a 35 anos	–	01	–
	De 36 a 40 anos	03	01	02
	De 41 a 45 anos	02	01	02
	De 46 a 50 anos	01	01	–
	Mais de 50 anos	–	02	02
<b>Estado civil</b>	Solteiro	01	02	–
	Casado	04	03	06
	Separado	01	01	01
	Viúvo	01	–	–
<b>Número de filhos</b>	Nenhum	04	02	–
	Um	01	02	02
	Dois	01	02	02
	Três	01	0	02
	Quatro	–	–	01

Em relação ao gênero, muitas pesquisas apontam a predominância da presença feminina nas atividades docentes – a chamada feminização do magistério. Tradicionalmente, o magistério, especialmente nos níveis iniciais da educação básica, tem sido uma profissão ocupada, predominantemente, pelas mulheres. Segundo Carilho (2007), nos últimos trinta anos, a profissão docente tem passado por um processo de “desfeminização” com o ingresso de um maior número de homens na carreira, motivados pela crise do emprego e pela mudança do papel social da figura do chefe de família.

Entre os sujeitos que fizeram parte deste estudo é possível visualizar, no Quadro 1, a predominância de professoras formadoras nas faculdades privadas e na universidade privada. Na universidade pública, inversamente,

existe uma predominância de professores formadores. Os dados vão ao encontro das considerações de Ristoff (2008b), com base em estudos feitos pelo Inep sobre a presença das mulheres na educação superior brasileira. O autor afirma que, embora as mulheres ainda sejam a minoria na docência da educação superior, o quadro está em vias de se alterar, uma vez que, entre 1996 e 2006, o ingresso das mulheres como docentes na educação superior atingiu um percentual de 146%, enquanto que o aumento dos docentes masculinos foi de 94%.

Se este aumento no ingresso das mulheres, porém, for pensado de forma concomitante ao aumento do número de instituições da educação superior no mesmo período, considerando que as mesmas são instituições privadas, é possível, por essa via, justificar, por um lado, a predominância de mulheres entre os sujeitos de nossa investigação nas faculdades privadas e, por outro, a predominância masculina na universidade pública.

Quanto ao estado civil do grupo pesquisado houve uma predominância de casados, independentemente do tipo de instituição. Dos vinte sujeitos, três professoras são solteiras, duas professoras e um professor são separados, uma professora é viúva e os demais são casados.

Em relação às idades dos participantes da pesquisa procedemos com o agrupamento por faixas etárias. A primeira corresponde às idades dos 20 aos 30 anos e, nela, encontram-se dois sujeitos; a segunda, dos 31 aos 35 anos, apenas um professor. A terceira faixa etária é a dos 36 aos 40 anos, com seis professores. A faixa etária, que envolve professores entre 41 e 45 anos, apresenta cinco professores. A quinta, entre 45 e 50 anos, dois professores. A última faixa etária é composta por quatro professores com mais de 50 anos. É possível perceber, portanto, que este grupo de professores sujeitos da investigação, independentemente dos intervenientes, é relativamente jovem: a maioria se concentra entre os 36 e 45 anos de idade.

Em relação ao número de filhos é nas faculdades privadas que se concentra o maior número de professores que não têm filhos. Além desse dado, cinco professores têm apenas um filho e outros cinco, dois filhos, independentemente do interveniente. Apenas um professor da universidade pública possui quatro filhos.

Quadro 2 – Perfil dos sujeitos quanto à condição de principal provedor, moradia, tipo de escola em que os filhos estudam, segundo o tipo de instituição em que atuam

		FACULDADES PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE PÚBLICA
<b>Moradia</b>	Própria	07	04	04
	Alugada	–	02	03
<b>Principal provedor</b>	Sujeito	05	05	05
	Cônjuge	01	–	01
	Sujeito e cônjuge	01	01	01
<b>Tipo de escola em que os filhos estudam</b>	Não tem filhos	04	02	–
	Os filhos não estão em idade escolar	01	–	02
	Educação básica pública	01	–	02
	Educação básica privada	–	01	02
	Educ. superior pública	–	–	–
	Educ. superior privada	–	01	–
	Educação básica pri- vada e educ. superior público	01	01	02

O segundo item que compõe o perfil dos professores entrevistados refere-se a questões sócio-econômicas. A maioria dos sujeitos, independente do interveniente, em relação à moradia, possui casa própria; apenas cinco professores residem em casa alugada. Quando se buscou saber quem é o principal provedor, em apenas dois casos tratava-se do cônjuge e, em três casos, as despesas eram divididas igualmente entre o sujeito e o cônjuge. Nos demais casos – ou seja, quinze sujeitos – os entrevistados são os principais provedores de suas residências.

No que se refere ao tipo de instituição escolar frequentada pelos filhos foi possível perceber que sete professores têm ou tiveram seus filhos estudando em escolas de educação básica privada e outros três, em escolas de educação básica públicas. Dos cinco sujeitos que têm filhos na educação

superior, quatro frequentaram a educação básica em escolas privadas e agora estão na educação superior pública, um frequentou toda educação básica pública e está na educação superior em instituição privada.

Em síntese pode-se afirmar que os sujeitos participantes desta investigação dividem-se, quase que igualmente, entre homens e mulheres, com idades majoritariamente entre 36 e 45 anos; a maioria é casada, embora um número considerável não tenha filhos (os demais têm entre dois e três filhos). A maioria dos sujeitos possui casa própria e é o principal responsável pelas despesas. Os filhos frequentaram, quase todos, a educação básica privada e, dos cinco sujeitos que têm filhos na educação superior, quatro estão em instituições públicas, depois de terem concluído a educação básica na rede privada.

Os dados até aqui apresentados, que constituem uma caracterização inicial dos sujeitos da investigação, são de extrema importância, segundo afirma Bourdieu (2005), pois o conjunto de propriedades vinculadas a uma pessoa e sobre as quais incide a lei civil associa direitos jurídicos, marca o acesso à existência social, configurando todos os ritos de instituição ou de nomeação sucessivos, pelos quais se constrói a identidade social.

### **O perfil de formação dos professores formadores**

O perfil de formação dos sujeitos envolve dados que correspondem ao tipo de instituição frequentada na sua trajetória escolar, assim como à titulação propriamente dita.

Dos vinte professores, treze fizeram a educação básica, integralmente, em escola da rede pública, distribuídos, igualmente, entre os diferentes tipos de instituições; quatro professores frequentaram a escola básica, parcialmente, na rede pública (um professor das faculdades privadas, um da universidade privada e dois da universidade pública); e apenas três professores estudaram, integralmente, em escolas privadas no ensino básico (um de cada tipo de instituição).

A educação superior pública foi frequentada, predominantemente, pelos sujeitos que atuam na Universidade pública; todos os professores das faculdades privadas fizeram a educação superior em instituições privadas; dos professores da universidade privada, a metade estudou em instituições públicas, e a outra metade, em instituições privadas, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Tipo de instituição frequentada na trajetória escolar

	FACULDADES PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS							UNIVERSIDADE PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS						UNIVERSIDADE PÚBLICA						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20
Educação básica parcial pública	X								X							X			X	
Educação básica total pública		X		X	X	X	X			X	X	X	X	X			X	X		X
Educação básica privada			X					X							X					
Educação superior pública								X		X	X			X	X		X	X	X	X
Educação superior privada	X	X	X	X	X	X	X		X			X	X			X				
Especialização privada		X	X	X		X			X			X					X			
Especialização pública					X					X			X		X			X		
Mestrado – pública	X	X			X			X	X	X	X			X	X		X	X	X	X
Mestrado – privada							X					X	X			X				
Doutorado – pública	X							X		X						X				X

Com relação à titulação, pode-se observar que, dos vinte professores, três referem-se a cursos de especialização, realizados em instituições privadas. Estes três professores atuam nas faculdades privadas. Dos vinte professores, dezessete possuem mestrado – todos atuantes na universidade privada e na universidade pública. Dos dezessete mestrados, apenas quatro foram realizados em programas de pós-graduação em instituições privadas (um professor das faculdades privadas, dois professores da universidade privada e um da universidade pública). Do total, cinco professores possuem doutorado, todos realizados em programas de pós-graduação públicos. Os professores com doutorado distribuem-se da seguinte forma: um, em uma faculdade privada, dois, na universidade privada, e dois, na universidade pública (conforme dados do Quadro 3).

A leitura dos dados permite-nos, em síntese, afirmar que, entre os vinte professores entrevistados, a maioria estudou em escola pública durante a educação básica e que os cursos de graduação foram realizados, por uma metade dos professores, em instituições públicas e pela outra metade, em instituições privadas. Em termos de titulação, a maioria – dezessete professores – possui mestrado, realizado em instituição pública, apenas cinco professores possuem doutorado e três professores possuem somente especialização.

Os dados do Quadro 4 reúnem as informações acerca das concepções e práticas dos professores formadores em relação à pesquisa. Tais dados revelam que, dentre os professores que atuam nas faculdades privadas, todos afirmam a ausência da pesquisa na sua formação inicial, ou seja, no curso de graduação.

### **Apresentação e análise dos resultados segundo a categoria Investigação/Pesquisa**

Quadro 4 – Pesquisa/Investigação

	PESQUISA/INVESTIGAÇÃO
FACULDADES PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Na graduação teve pouco contato com a pesquisa; coordena um grupo de pesquisa que envolve alunos; (S1)</li> <li>▪ Não participou de programas de iniciação científica na graduação; sente falta dos recursos da pesquisa; a pesquisa do mestrado não acrescenta na atividade da docência; o curso que atua como docente não encaminha para a pesquisa, é voltado para a formação de professores; a dificuldade do mestrado está na falta de base para a pesquisa. (S2)</li> <li>▪ Na graduação não existiam projetos de iniciação científica; (S3)</li> <li>▪ Não havia oferta de iniciação científica na graduação; (S4)</li> <li>▪ Graduação restrita às atividades em sala de aula; na especialização, abriram-se os caminhos da pesquisa; (S5)</li> <li>▪ Não havia oferta de iniciação científica na graduação; (S6)</li> <li>▪ Na graduação, faltou incentivo à pesquisa; a pesquisa científica foi desenvolvida apenas no mestrado; (S7)</li> </ul>

<b>UNIVERSIDADE PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Produção científica dá respaldo para a prática; não tem carga horária para pesquisa, mas desenvolve independente disso; as atividades de extensão tornam-se dados de pesquisa; tendência de buscar no futuro um ambiente institucional que possibilite o desenvolvimento da pesquisa; (S8)</li> <li>▪ Na graduação não havia incentivo à pesquisa; especialização e mestrado abriram o caminho para a pesquisa; há uma lacuna no desenvolvimento da pesquisa pela falta de tempo; (S9)</li> <li>▪ Não havia iniciação científica; no mestrado é que realmente fiz pesquisa; (S10)</li> <li>▪ Desde o início da graduação, me envolvi com pesquisa, fui bolsista CNPq; participo ativamente de grupos de pesquisa; desde pequena convivía com pessoas que falavam de pesquisa; a preocupação com o currículo estava presente desde o início da graduação; participou da criação de manutenção de grupo de pesquisa no início da graduação. (S11)</li> <li>▪ Não se falava em pesquisa na época da graduação; ingressou na pesquisa com a pós-graduação; no mestrado a pesquisa foi intensa. (S12)</li> <li>▪ Pouco envolvimento com a pesquisa na graduação; na especialização o envolvimento com a pesquisa foi intenso; no mestrado, a pesquisa não foi o ponto forte; a universidade privada não incentiva a pesquisa; (S13)</li> </ul>
<b>UNIVERSIDADE PÚBLICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os professores não investiam em pesquisa; havia muitos projetos de extensão que se transformavam em pesquisas; um dos fatores de escolha do mestrado foi o grupo de pesquisa atuante; no mestrado a maior aprendizagem foi a aprendizagem da pesquisa; (S14)</li> <li>▪ Não havia iniciação científica; na universidade que atuo a burocracia toma o tempo que poderia ser dedicado à pesquisa; (S15)</li> <li>▪ Não havia uma concepção de pesquisa como há hoje; o mestrado foi a base para o desenvolvimento da pesquisa; o doutorado a consolidação da produção científica; (S16)</li> <li>▪ Não me prendo à produção científica por obrigação; (S17)</li> <li>▪ Participei de projeto de iniciação científica na minha graduação; gostaria de fazer mais pesquisa, orientar alunos de iniciação científica, mas os entraves burocráticos impedem o desenvolvimento de pesquisa no momento; (S18)</li> <li>▪ Participou de projeto de iniciação científica na graduação; (S19)</li> <li>▪ Na graduação não teve a experiência da pesquisa; (S20)</li> </ul>

Dos professores da universidade privada, apenas uma professora indica participação intensa em programas de iniciação científica; os demais professores afirmam o ingresso na pesquisa por meio dos programas de pós-graduação. Apenas dois professores da universidade pública dizem ter iniciado suas atividades com a pesquisa nos cursos de graduação; os demais também afirmam que seus primeiros contatos com a pesquisa ocorreram nos programas de pós-graduação.

Entre os vinte professores entrevistados, apenas um entende que a produção científica, por meio das pesquisas, dá respaldo para a prática docente. O mesmo professor afirma que faz pesquisa “[...] mesmo que a universidade não disponibilize tempo e espaço para isso” (S8).

Entre os professores da universidade pública, dois afirmam que a burocracia na instituição impede maiores avanços em direção ao desenvolvimento da pesquisa, como consta nas citações que seguem.

*[...] a iniciação científica fez muita falta e é uma dificuldade que eu tenho no mestrado agora. (S2)*

*[...] na graduação, a gente não tinha iniciação científica, nós não chegamos a trabalhar com nenhum projeto de pesquisa ou apresentação de trabalhos, seminários ou congressos, [...]. A graduação se restringiu nesse aspecto às aulas em salas de aula relativo aos conteúdos curriculares. (S5)*

*[...] a parte de pesquisa que na época não era incentivado, nós não tínhamos nem a disciplina de metodologia de pesquisa. (S9)*

*[...] não se falava em pesquisa na época. (S12)*

*A ideia de pesquisa de hoje não, era basicamente o muito estudo. (S16)*

É importante perceber que, no caso do grupo de sujeitos envolvidos nesta investigação, independentemente do tipo de instituição em que atuam, a pesquisa não é o encaminhamento central da sua atuação na educação superior. Isso permite constatar que o simples fato de uma instituição de educação superior ser uma universidade, por si só, não confirma os estudos que relatam a predominância das atividades de pesquisa sobre a docência

nessas instituições. Pode-se, então, inferir que tal situação relaciona-se, mais especificamente, com o processo de formação inicial nos cursos de graduação feitos pelos sujeitos, que em sua maioria, não ofereciam atividades ligadas à pesquisa.

Para Chizzotti (2009), ao ensino agrega-se novo significado quando proporciona o prazer da descoberta e da importância do conhecer, quando desenvolve a observação, mobiliza a curiosidade, move a busca de informações, esclarece dúvidas e orienta as ações – em suma, quando é uma forma de ensino que envolve a pesquisa.

Nesse mesmo sentido, Balzan (2006), de forma mais incisiva, afirma que é possível obter sucesso no ensino sem o envolvimento da pesquisa; porém, tal situação é muito difícil e demanda altas habilidades do professor, tais como ter habilidades extraordinárias de comunicação com os alunos, ser um leitor assíduo de jornais e revistas, estar sempre atualizado ao limite com os conhecimentos de sua área de atuação, relacionar conceitos e fatos, fazer muitas perguntas e responder à maioria, estimular a curiosidade científica, recorrer à história para motivar os alunos. A articulação ensino-pesquisa é, portanto, necessária para que se alcance um ensino de alta qualidade. O autor entende, ainda, que não é necessário ser um pesquisador para aliar ensino e pesquisa; basta ser *um consumidor criterioso e crítico de pesquisa*. Caso essa qualidade não esteja presente, o professor da educação superior será um mero “*dador*” de aulas, um *repetidor de informações*.

Shulman (2005), por sua vez, vê a utilização das pesquisas e investigações científicas, quer nos campos específicos do conhecimento, quer no campo educacional, como uma das fontes de formação para a docência na educação superior. Assim, docência na educação superior e pesquisa são indissociáveis.

Tais reflexões não estão presentes nas narrativas dos professores sujeitos deste estudo. Os dados organizados no Quadro 4 indicam a ausência da relação entre ensino e pesquisa na prática dos docentes em questão.

## Considerações finais

As questões das identidades são, fundamentalmente, questões de linguagem. Assim, identificar-se e ser identificado é “dizer-se pelas palavras” (DUBAR, 2006, p. 172). É preciso, porém, ter em conta que, em se tratando

de analisar narrativas, não foram os professores formadores que foram classificados, mas as suas declarações, as suas respostas sobre dimensões específicas de suas vidas, em momento específico – a atividade profissional.

A busca do aprimoramento da formação desses formadores de professores passa pelos programas e cursos de pós-graduação (*stricto e lato sensu*) – sistemas de ação portadores de propostas de *identidades virtuais*. Fica evidente nas narrativas dos sujeitos investigados, a ênfase dada à pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado dos quais participaram, sem que, entretanto, se tornassem elementos integrantes de sua docência na educação superior. Logo, tais programas, predominantemente, são portadores de propostas identitárias voltadas à pesquisa. Aparentemente, porém, tais propostas não são suficientemente fortes para promover uma ruptura com as *identidades reais* constituídas com base nas identidades herdadas das gerações precedentes – professores encontrados na trajetória de aluno na formação inicial – em cursos de licenciaturas com ênfase nos conteúdos e pouco envolvimento com a pesquisa; e nos contextos de trabalho – organização administrativa e acadêmica das instituições; uma vez que poucos são os indícios de que a pesquisa esteja presente na prática desses docentes.

Tal constatação induz a algumas reflexões: se, por um lado, é necessário reconhecer as fortes marcas da formação inicial nos cursos de graduação, das identidades herdadas das gerações precedentes e dos contextos de trabalho na constituição das identidades dos professores formadores, por outro lado, há que se pensar sobre o papel da formação que se dá nos programas e cursos de pós-graduação. Os professores formadores que participaram desta investigação e que fizeram pós-graduação *stricto sensu* são unânimes em afirmar a aprendizagem da prática da pesquisa como ponto central dessa etapa de formação. Assim, os programas e cursos de pós-graduação têm seu papel formativo reconhecido, embora não se trate de uma formação voltada para a docência, nem mesmo para o desenvolvimento de saberes que envolvam a utilização da pesquisa como elemento constitutivo da docência. Portanto, são construídas identidades profissionais de formadores de professores, nas quais permanece ausente o reconhecimento da pesquisa como elemento importante no desenvolvimento da docência.

Os contextos de trabalho, também portadores de *identidades virtuais*, conforme os objetivos desta investigação foram considerados dentro de suas especificidades institucionais. Assim, o destaque se coloca no forte *sentimento*

*de pertença* que os sujeitos indicam em relação ao seu ambiente de trabalho. Os sujeitos, conforme cada tipo de instituição em que atuam, reconhecem, cooperam e reproduzem as condições vigentes, o que não significa que não empreendam movimentos de resistência e alteração da realidade.

## REFERÊNCIAS

- BALZAN, N. C. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- BARREYRO, G. B. *Mapa do ensino superior privado*. Brasília: Inep, 2008.
- BAZZO, V. L. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). *Docência na educação Brasileira*. Brasília: Inep, 2006.
- BELLONI, I. Função da universidade: notas para reflexão. In: *Universidade e educação*. São Paulo: Papirus, 1992. (Coletânea CBE)
- BOURDIEU, P. et al. (Coord.). *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 10.369, 28 nov. 1968. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm)>. Acesso em: 5 fev. 2009.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CES nº 3, de 5 de outubro de 1999. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 out. 1999. Seção 1, p. 52. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2003/Res%2003-99-CES-CNE.htm>>. Acesso em: 5 fev. 2009.

CARILHO, M. F. P. *Tornar-se professor e formador pela experiência formadora: vivências e escritas de si*. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CHAUÍ, M. *Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social*. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 5 fev. 2009.

CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino como pesquisa. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2009.

COELHO, I. M. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. (Org.). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior sem fronteiras: cenários da globalização: bem público, bem público global, comércio transnacional? *Avaliação (Campinas)*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 9-29, 2004.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Transformações recentes e debates atuais no campo da Educação Superior no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, C. *A crise das identidades: interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamentos, 2006.

FREITAS, J. de. *Universidade 2000*. Belo Horizonte: Litera-Maciel, 1985.

GIOLO, J. Os docentes da educação superior brasileira. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). *Docência na educação brasileira*. Brasília: Inep, 2006.

- JANOTTI, A. *Origens da universidade*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1992.
- LIMA, K. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.
- LOPES, A. La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Espanha, v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2009.
- LOPES, A. *Fazer da formação um projeto: formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Livpsic, 2007.
- MAGALHÃES, A. M. A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. *Revista Lusófana de Educação*, Lisboa, n. 7, p. 13-40, 2006.
- MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. p. 131-150, 2000.
- OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Educação superior: o público e o privado na produção do trabalho e da vida acadêmica. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.
- PACHANE, G. G. Da origem das universidades. *Revista Educação e Ensino-USF*, Brasília, v. 5, n. 1, p. 13-24, jan./jun. 2000.
- PEREIRA, O. J. *Aristóteles: o equilíbrio do ser*. São Paulo: FTD, 1990.
- RAMOS, K. M. C. *Pedagogia universitária: um olhar sobre um movimento de institucionalização de ações de atualização pedagógico-didática como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária*. 2008. 361 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2008.
- RISTOFF, D. Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Org.). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: Inep, 2008a.

RISTOFF, D. A mulher da educação superior brasileira. In: SIMPÓSIO GÊNERO E INDICADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA, 2008, Brasília. *Anais...* Brasília, 2008b.

SHULMAN, L.S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Espanha, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2009.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). *Docência na educação brasileira*. Brasília: Inep, 2006.

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

## Higher Education and teacher education: the role of the research on teacher educator identity

### Abstract

This article discusses some main issues related to the role of the research in the constitution of undergraduate teacher educators' identities, in the context of the Brazilian higher education. To discuss such issues some data that emerged from a study on teacher educators' professional identities, aiming to identify and to analyze the professional identities of teacher educators in undergraduate courses, are presented and discussed. Discussion is focused on the double face of the teacher educators' professional identities - the biographical one (to themselves) and the structural one (to the others). The participant teachers are characterised according to gender, number of children, civil and socioeconomic status, and qualification for teaching. The data were collected by a semistructured interview and the content analysis was supported by the software NVivo 8. The data analysis indicates that the majority of the participant teachers did not have any contact with research tasks and knowledge during their undergraduate courses. However they have had strong contacts with research tasks and knowledge during graduation (Master and Doctoral Programs). Anyway, data analysis

## Educación superior y formación de profesores: el papel de la investigación en la constitución identitaria profesional docente

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir los asuntos relacionados con el papel de la investigación en la constitución de la identidad de los formadores de docentes que trabajan en los cursos de graduación en el contexto de la educación superior brasileña. La reflexión es un resultado del análisis de los datos que surgieron de un estudio de la identidad profesional de los formadores de docentes que, a su vez, tuvo como objetivo identificar y analizar la identidad profesional de los formadores de profesores. Los debates se centran en la doble cara de la construcción de la identidad profesional - la identidad biográfica (para si mismo) y la identidad estructural (para el otro). Se colectaran los datos a través de una entrevista semidirectiva y el análisis de contenido se realizo con apoyo del software NVivo 8. Se presenta la caracterización de los sujetos con respecto al sexo, estado civil, número de hijos, perfil socioeconómico y calificaciones. Los datos indican que durante su formación inicial los formadores no han tenido ningún contacto con la pesquisa. Pero en el Master y Doctorado el contacto con la pesquisa ha sido intenso. Sin embargo,

allows concluding that research is neither a concern neither an important task for teacher educators in their training work. In spite of the graduation proposals regarding teacher educator identities concerned with the research, is not visible a real rupture with ancient identities prevailing in teacher education and work context. In general, teacher educators do not recognize the research as an important part of their teaching work.

**Keywords:** Professional Identities. Research – Higher Education. Teacher Educator.

se concluyó, a partir de los datos, que la investigación no es una costumbre en el trabajo de los formadores de profesores, ni siquiera un elemento considerado de importancia para la enseñanza de las asignaturas. Así, aunque los programas de postgrado sean portadores de propuestas de identidad inseridas en la pesquisa, esas propuestas no han alcanzado la posibilidad de romper con las identidades heredadas de generaciones anteriores. Pronto, se identifican identidades que no reconocen la investigación como un elemento constitutivo de la función del formador de docentes.

**Palabras clave:** Identidad Profesional. Investigación – Educación Superior. Formadores de Docentes.

### **Leanete Thomas Dotta**

21 de abril, 1034, ap. 102. Palotina, Paraná

CEP: 85950-000

Telefone: (44) 99560695

*E-mail:* lea\_1971@hotmail.com

### **Amélia Lopes**

Rua Dr. Manuel Pereira da Silva

4200 – 392 PORTO

*E-mail:* amélia@fpce.up

### **Luciana Maria Giovanni**

Rua Ministro de Godói, 969 – 4º andar – sala 4E-17. Perdizes

05015-901 – Sao Paulo, SP – Brasil

Telefone: (11) 36708510

*E-mail:* lmgiovanni@uol.com.br

**Recebido em:** 10/8/2010

**Versão final recebida em:** 22/10/2011

**Aprovado em:** 31/10/2011