

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

TATIANA MACHIAVELLI CARMO SOUZA

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CONSTITUIÇÕES SUBJETIVAS**

FRANCA

2012

TATIANA MACHIAVELLI CARMO SOUZA

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CONSTITUIÇÕES SUBJETIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Doutor em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

**Orientadora: Profa. Dra. Cirlene Aparecida
Hilário da Silva Oliveira**

FRANCA

2012

Souza, Tatiana Machiavelli Carmo

Docência universitária: representações sociais das constituições subjetivas / Tatiana Machiavelli Carmo Souza. – Franca : [s.n.], 2012

117 f.

Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

1. Professores universitários – Profissão. 2. Ensino superior – Brasil. 3. Política educacional – Brasil. 4. Professores – Formação Profissional. I. Título.

CDD – 378.155

TATIANA MACHIAVELLI CARMO SOUZA

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CONSTITUIÇÕES SUBJETIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Doutor em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____
Profa. Dra. Cirlene A. Hilário da Silva Oliveira

1º Examinador: _____

2º Examinador: _____

3º Examinador: _____

4º Examinador: _____

Franca (SP), ____ de _____ de 2012.

*A todos os docentes universitários que acreditam
na educação como instrumento de modificação
da contraditória realidade brasileira!*

*Ao estimado Prof. Dr. Pe. Mário José Filho,
sabedoria em meio às adversidades...*

AGRADECIMENTOS

Apresento aqui o resultado de longa trajetória, construída a partir de desejos, reflexões e trabalho pessoal, mas também tecida pela toca de ideias e experiências com várias pessoas que estiveram ao meu lado. Agradeço a todos que direta e indiretamente contribuíram para alcançar essa conquista.

Ao meu esposo Leonardo, agradeço por acreditar em minhas capacidades, mesmo quando eu duvidava... Obrigado pelo acolhimento e consolo nos momentos de aflição e angústia, pela ajuda e amor constante.

Ao meu querido e amado filho Guilherme, seu sorriso me torna mais feliz, sua alegria me impulsiona a seguir adiante!

Aos meus pais Sandra e José Reinaldo, por terem sempre priorizado a educação em minha vida! Obrigada por terem me ensinado o amor pelo conhecimento!

Às minhas irmãs Talita e Elis, agradeço pelo suporte nos meus “momentos de chatice” e pela ajuda no cotidiano da nossa vida familiar!

Ao meu amado sobrinho e afilhado Eduardo, ao lutar pela vida você me ensinou a lutar pelos meus desejos e objetivos!

À Profa. Dra. Cirlene, sua dedicação à docência me contagia! Obrigada por me incentivar continuamente a crescer como pessoa e como profissional!

Aos amigos-docentes, Nayara Hákime, Lucimary Pedroso, Célia Parzewiski, Maria Ângela Rodrigues Alves (Lolô), Cléria Pucci, Ana Cristina Nassif, Fabíola Santeiro, Fátima Gomini, Madalena Gracioli, Jurema Gracioli, Tales Vilela, Roberto Galassi, Inês Moreira, Juliana Polloni, Lisângela Guiraldelli, Priscila Alvarenga... Sou grata pelo amparo e pelas partilhas! Vocês me permitem ver novos horizontes!

Agradeço aos companheiros de doutorado, as experiências compartilhadas me fortaleceram!

À Profa. Me. Lisângela Guiraldelli, pela dedicada e valiosa leitura e apontamentos!

Agradeço aos meus queridos professores que, no decorrer da minha formação, me ajudaram a criar sentidos e significados para a docência e existência humana!

Ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Unesp-Franca, pela disponibilidade e pelo carinho com que sempre me trataram! Obrigada aos técnico-administrativos Máisa, Gigi, Luzinete, Ícaro, Viviane e Mauro!

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ajudar a subsidiar esse trabalho por meio da bolsa concedida.

À Fundação Educacional de Ituverava e à Universidade de Franca, pela oportunidade de ser docente, mesmo diante dos desafios impostos!

À Universidade Federal de Goiás, por ter-me concedido condições para a finalização dessa pesquisa.

SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo. **Docência universitária: representações sociais das constituições subjetivas**. 2012. 117 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2012.

RESUMO

A crescente expansão do Ensino Superior conduz à discussão acerca da docência universitária. Buscou-se investigar a docência na universidade pública e explicar os processos de subjetivação. O percurso metodológico deu-se a partir da realização de pesquisa eletrônica com docentes de uma universidade federal brasileira com o objetivo de traçar panorama do perfil técnico dos docentes. Essa etapa constituiu-se como critério para escolha da amostra. Foram selecionados quatro sujeitos: dois professores com graduação em Psicologia e dois professores com graduação em Serviço Social, todos titulados doutores em áreas interdisciplinares à formação inicial. A obtenção de dados deu-se a partir de entrevistas individuais, semi-dirigidas e áudio-gravadas com os sujeitos. No processo de articulação dos dados utilizou-se a teoria das representações sociais e a análise de discurso. O estudo bibliográfico apontou que o docente é ser de relações, sua atividade está intimamente vinculada à dimensão subjetiva da existência humana bem, mas também a atuação docente é desenvolvida a partir do processo de formação profissional onde os saberes teórico-metodológicos são estruturados. Dessa forma, o exercício da docência está vinculado à identidade profissional, ao processo de formação e à dinâmica do mundo do trabalho. A pesquisa mostrou que as representações dos docentes foram repletas de valores educativos e políticos que se aproximam da perspectiva crítica em educação. Os docentes apontaram para a importância de conhecimentos e saberes que transcendam as questões teórico-metodológicas. Dentre esses aspectos, destaca-se a dimensão relacional, isto é, o desenvolvimento de habilidades que primam pelo encontro com o outro. Percebeu-se a ausência ou escassez de processos formais que permitam a instrumentalização para o exercício da docência, especialmente no que tange o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. O trabalho do docente universitário não se limita a atividades desenvolvidas em sala de aula, mas seu exercício se efetiva em várias dimensões que exigem habilidades e competências diferenciadas, mesmo havendo intersecção entre essas áreas. Dentre vários aspectos, inferiu-se que a vinculação com o mundo da pesquisa, dinâmica comum à realidade do Ensino Superior brasileiro, pode dar-se em virtude de processos de subjetivação. Pesquisar é um modo de ser aceito, de ser valorizado e de ser reconhecido pelo entorno. As contradições na dinâmica do trabalho residem no sentimento de bem-estar em realizar uma atividade prazerosa e importante do ponto de vista social, mas, ao mesmo tempo, essa atuação é acompanhada do sentimento de desvalor, dadas as condições de trabalho e salário. O docente percebe-se, assim, diante de um impasse, a universidade é contexto emancipador e alienador.

Palavras-chave: docência. identidade. formação profissional. trabalho. universidade.

SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo. **University teaching: social representations of subjective constitutions.** 2012. 117 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2012.

ABSTRACT

The increasing expansion of Superior Education leads to the discussion about university teaching. We tried to investigate teaching in public university and tried to explain the process of subjectivity. We carried out electronic research with teachers of a Brazilian public university aimed to draw a panorama of a technical outline of the professors. This stage was considered as criteria to choose the sample. We selected four subjects: two professors graduated in Psychology and, two professors graduated in Social Work, all of them with doctor's degree in interdisciplinary areas of their initial studies. We obtained the data from semi-direct and recorded individual interview with the subjects. In the process of data joint we used the social representation theory and data analysis. The bibliographical study showed that the teacher is to be relations, their activity is closely linked to the subjective dimension of human existence as well, but also the teaching practice is developed from the professional training process where the theoretical and methodological knowledge is structured. Thus, the practice of teaching is linked to professional identity, the process of formation and dynamics of the workplace. Professors' representations are full of educational and political values that came up to critical perspective of education. It is evident that social representations about identity dimension deal with the importance of theoretical knowledge. The role of professor, however, is not only linked to structural and theoretical aspects, especially valued in academic context. The professor is a human being of relations and his activity is closely related to subjective dimension of human existence. The capacity of welcome, the capacity of being with the other, the resilience of challenges, the wish of learning, the availability of deal with the different and with differences are significant elements to the practice of teaching. Among these aspects, we can detach relational dimension, that is, the development of capacities that excel in meeting the other. We noted the absence or lack of formal processes that allow the instrumentalization for the practice of teaching, especially in terms of learning, investigation, extension and management. Professor's work do not limited in activities in classroom, but his practice is effective in several dimensions that require capacities and differentiate responsibilities, even there is intersection between these areas. Among several aspects we deduced that the connection with investigation, a common dynamic related to Brazilian Superior Education, can occur because of subjectivity processes. Investigating is a way to be accepted, to be valued, to be recognized by people around. Contradictions in work dynamic dwell in the felling of well being in carry out a pleasure and important activity by a social point of view but, at the same time, this performance é followed by the felling of disvalue, because of working conditions and payment. Professor feels in an deadlock and the university is an emancipator and an alienator context.

Keywords: teaching. identity. professional formation. work. university.

SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo. **Enseñanza universitaria:** representaciones sociales de las constituciones subjetivas. 2012. 117 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2012.

RESUMEN

La creciente expansión de la Educación Superior conduce a una discusión sobre la enseñanza universitaria. En este trabajo investigamos la enseñanza en la universidad pública y explicar los procesos de subjetivación. Realizamos pesquisa electrónica con profesores de una universidad pública brasileña con el objetivo de rastrear un panorama del perfil técnico de los profesores. Esa etapa fue considerada criterio para la elección de la muestra. Elegimos cuatro sujetos: dos profesores con graduación en Psicología y dos profesores con graduación en Servicio Social y todos con titulación de doctores en áreas interdisciplinarias a la formación inicial. Los datos fueron logrados por medio de entrevistas individuales semi-conducidas e registradas con los sujetos. En el proceso de articulación de los datos fue utilizada la teoría de las representaciones sociales e el análisis de discurso. El estudio bibliográfico mostró que el profesor ha de ser las relaciones, su actividad está estrechamente vinculada a la dimensión subjetiva de la existencia humana, así, sino también la práctica docente se desarrolla a partir del proceso de formación profesional donde se estructura el conocimiento teórico y metodológico. La práctica de la enseñanza está relacionada a la identidad profesional, al proceso de formación e a la dinámica del mundo del trabajo. Las representaciones de los profesores son llenas de valores educativos y políticos que están acerca de la perspectiva crítica en educación. Los profesores exponen la importancia de los conocimientos e saberes que trascienden las cuestiones teórico-metodológicas. Entre los aspectos, hay que subrayar la dimensión relacional, o sea, el desarrollo de capacidades que enaltecen el encuentro con el otro. Observamos la ausencia o escasez de procesos formales que aprueben la instrumentalización para la práctica de la enseñanza, especialmente en el tocante a la enseñanza, a la investigación, a la extensión e a la administración. El trabajo del profesor no se limita a las actividades desarrolladas en clase, pero su práctica se confirma en distintas dimensiones que exigen capacidades diferenciadas, incluso con intersección entre las áreas. Entre los varios aspectos deducimos que el vínculo con la pesquisa, dinámica muy común en la realidad de la enseñanza brasileña, puede ocurrir debido a los procesos de subjetivación. Pesquisar es un modo de ser acepto, de ser evaluado, de ser reconocido por el alrededor. Las contradicciones en la dinámica del trabajo están en el sentimiento de bienestar en realizar una actividad agradable e importante desde el punto de vista social pero, al mismo tiempo, ese desempeño es seguido del sentimiento de poco valor, debido a las condiciones de trabajo e sueldo. El profesor observa que está en una situación de impasse, la universidad es contexto emancipador y enajenante.

Palabras llave: enseñanza. identidad. formación profesional. trabajo. universidad.

LISTA DE SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
GEFORMSS	Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Profissional em Serviço Social
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento para a Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 TRAJETÓRIA:	
DOCÊNCIA E DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	18
1.1 Perspectivas qualitativas na pesquisa em docência universitária	19
1.2 Percurso metodológico: sujeitos docentes, representação social e análise do discurso.....	25
CAPÍTULO 2 SER DOCENTE:	
FATORES IDENTITÁRIOS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	38
2.1 Identidade docente.....	39
2.2 Formação profissional para a docência.....	48
CAPÍTULO 3 TRABALHO DOCENTE:	
REFLEXÕES ACERCA DA REALIDADE PROFISSIONAL	63
3.1 Concepções de trabalho: análise a partir da perspectiva marxista.....	64
3.2 Trabalho do docente universitário.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Mensagem eletrônica encaminhada aos docentes	107
APÊNDICE B – Questionário de pesquisa eletrônica.....	108
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	112
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista.....	115
ANEXOS	
ANEXO A – Carta de aprovação do Comitê de Ética.....	117

INTRODUÇÃO

O importante não é estar aqui ou ali, mas ser. E ser é uma ciência delicada, feita de pequenas grandes observações do cotidiano, dentro e fora da gente. Se não executamos essas observações, não chegamos a ser: apenas estamos, e desaparecemos (Carlos Drummond de Andrade).

A crescente expansão das instituições de Ensino Superior conduz à discussão acerca do contexto universitário. O crescimento de faculdades, centros universitários e universidades requer maior investigação e estudo desse espaço educacional, especialmente acerca da figura docente, que tem papel singular no processo de construção do conhecimento.

As últimas décadas têm sido marcadas pelas transformações do Ensino Superior, dado pelas novas metodologias, pela carência de políticas públicas educacionais e pelo aumento do número de universitários, somada à acentuada diversidade sociocultural nesse contexto. Frente a esse cenário, o papel e função do docente se alteram e se modificam. Nesse sentido, a identidade do docente – aqui entendida como o modo de ser e estar no mundo, nas relações e interações sociais – também é transmutada pelos diversos determinantes que engendram sua vida pessoal e profissional.

Compreende-se a profissão docente como algo que vai além da soma de professores que se dedicam a ensinar nos espaços educacionais do Ensino Superior brasileiro. A profissão docente, na universidade pública brasileira dá-se por meio de carreira profissional alicerçada no tripé pesquisa-ensino-extensão. A docência universitária é fundamentada – ainda que em alguns contextos de modo pouco consciente – em uma filosofia e pedagogia universitária, sofrendo determinações do contexto social, cultural, político e econômico.

Dessa maneira, entende-se que a atuação docente encontra-se profundamente marcada pelos princípios, crenças e valores socialmente e historicamente construídos. Nessa perspectiva, a subjetividade do docente torna-se vinculada às suas práticas, de maneira que as experiências singulares dos educadores afetam e são afetadas pelas experiências profissionais.

As lacunas na compreensão da singularidade do docente, enquanto sujeito do processo educativo, permitem questionamentos e constatações acerca de

sua atuação no Ensino Superior e possíveis implicações nas relações educativas deste contexto. Dessa forma, investigar e conhecer a subjetividade do docente e a interface de suas ações nesse contexto faz-se importante para o entendimento do processo educacional, bem como representa a possibilidade de contribuir com a busca da qualidade da universidade brasileira.

Pesquisas (ISAIA; BOLZAN, 2008) mostram que os docentes universitários, em significativa maioria, não possuem formação pedagógica específica para o Ensino Superior. Uma vez que as políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e o Plano de Desenvolvimento para a Educação (BRASIL, 2007), somados ao plano de carreira das universidades públicas federais, primam pela titulação e produção acadêmica; o processo formativo vivenciado pelo docente, em muitos casos, não se revela adequado às demandas do cotidiano universitário. A análise dessa situação leva à concepção de que os docentes recorrem às experiências de sua trajetória para suprimir lacunas existentes nesse processo. A atuação docente é marcada por saberes advindos do senso comum, como de conhecimentos construídos e sistematizados pelas suas experiências no decorrer da vida, já que os cursos que deveriam propiciar formação para a docência – mestrado e doutorado – não cumprem com esse papel.

Buscou-se compreender como as relações entre a dinâmica pessoal e a dinâmica profissional do docente se articulam e se organizam em sua trajetória acadêmica. A preocupação desse trabalho remeteu à construção de um olhar acerca dos processos subjetivos, que aqui são entendidos como de central importância ao exercício da docência. Como os valores, os comportamentos, as emoções, as ações e os gestos do professor se tornam parte de sua ação profissional? Como as crenças, os desejos, as vivências do docente se articulam a partir das relações de trabalho desenvolvidas na universidade? Como o trabalho, as trajetórias, os enfrentamentos presentes no cotidiano vão constituindo esse “ser profissional” que identifica o professor? Como aspectos antagônicos e contraditórios se organizam frente ao trabalho docente? Como sentidos e significados são tramados e tecidos na teia do fazer profissional?

Essas indagações e reflexões se apresentaram diante de experiências pessoais e profissionais. A nossa inserção na docência deu-se em

meados de 2008, quando no decorrer da pesquisa de mestrado, foi possível iniciar as atividades como docente em um curso de pós-graduação (especialização em Psicopedagogia). O desejo em ser professora universitária já se fazia presente desde a graduação, conduzindo ao mestrado.

A dissertação, denominada “**Intersubjetividade na formação profissional** – a experiência do estágio supervisionado em Serviço Social no Centro Jurídico Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Unesp/Franca”, buscou compreender a relação existente entre a subjetividade e a formação profissional no âmbito da graduação. Os estudos acerca da discência conduziram à necessidade de compreender a docência, já que ambas são elementos imprescindíveis ao estudo da formação profissional. Contudo, em virtude do recorte metodológico, seria inviável o aprofundamento na dissertação, tornando-se assim, objeto de estudo no processo de doutoramento.

A oportunidade de dar aulas na especialização, sem ao menos possuir experiência na graduação, foi geradora de angústias. À medida que as experiências profissionais se ampliavam, essas angústias diminuía, apenas ganhavam novos contornos. As vivências pessoais enquanto docente em universidades particulares ampliavam as indagações: Como o docente se percebe frente à sua profissão? Quais inquietações são engendradas no contexto de trabalho? Como o docente se sente no seu cotidiano? Qual o papel das relações de trabalho, familiares e de amizade na atuação docente?

A tentativa de compreender a docência, a partir do cenário do Ensino Superior, conduzia a dois caminhos paralelos: o desejo de tornar-se docente em uma universidade pública – já que nessa modalidade de instituição a pesquisa e extensão pareciam campos mais ampliados; e o desejo em pesquisar a temática para desenvolver olhar mais ampliado sobre a mesma.

O encontro entre o Serviço Social e a Psicologia mostrava-se fértil para esse conhecimento. A relação entre essas duas áreas do conhecimento já estava sedimentada antes mesmo da nossa entrada no mestrado. Desde o ano de 2001, enquanto estagiária do Centro Jurídico Social da Unesp-Franca, já havia uma construção interdisciplinar entre o fazer do psicólogo e o fazer do assistente social. As atividades desenvolvidas nessa instituição foram retomadas no ano de 2008,

possibilitando intervenções e pesquisas acerca do processo de formação profissional. A interface entre Serviço Social e Psicologia, experienciadas no cotidiano de trabalho, notadamente na extensão e pesquisa universitária, possibilitou a compreensão da importância de atividades que aliassem esses dois campos de saber na promoção do homem em toda sua totalidade.

Partindo desses diversos e intensos questionamentos que permeiam nossa prática, enquanto docentes-pesquisadoras¹, buscamos compreender pelo viés das representações sociais os modos de constituição subjetiva do docente universitário. O interesse pela temática é decorrente de indagações que surgiram ao findar a construção da dissertação de mestrado e também das angústias pessoais vivenciadas na própria docência. Nesse sentido, essa pesquisa de doutorado teve como objetivo investigar a docência na universidade pública e explicar os processos de subjetivação em professores dos cursos de Serviço Social e Psicologia. Os interesses do trabalho perpassaram, ainda, o desvendamento do significado do trabalho para a construção da identidade docente, a compreensão dos sentidos subjetivos constituídos na prática profissional e o aprofundamento acerca da configuração do Ensino Superior brasileiro.

A trajetória vivencial do docente no Ensino Superior é apreendida na intersecção entre a dimensão pessoal, profissional e institucional. Esse não é um movimento linear; ao contrário, é processo marcado por avanços, rupturas e retrocessos que vão se constituindo e se transformando ao longo dessa história.

As constituições subjetivas dos docentes são fruto de articulações das vivências e do modo idiossincrático como cada indivíduo introjetou, internalizou e significou essas experiências. Esse processo pode ser compreendido somente na dinâmica social da qual o docente se encontra inserido e ressoa no surgimento de novos percursos construídos.

O fio condutor dessa pesquisa encontra-se no entendimento do docente como pessoa portadora de todos atributos humanos: sente, ama, projeta, tem expectativas, sofre, reflete, transforma ao outro e a si mesmo. Percebe-se o

¹ Optou-se por utilizar essa terminologia uma vez que a doutoranda e a orientadora são, primeiramente, docentes e se posicionam como tal. A união do termo “pesquisadoras” – no feminino – foi escolhida porque nesse trabalho essa é a dimensão do exercício profissional.

docente como sujeito ativo frente à realidade que elabora escolhas a partir dos determinantes sociais.

O docente é sujeito real, concreto, permeado por necessidades e desejos, sua teia subjetiva é estruturada e tecida na gama de suas relações pessoais e profissionais e na sua inscrição numa sociedade de valores e contradições.

Na articulação entre os elementos da experiência pessoal e da experiência profissional, acredita-se que os sentimentos e afetos que emergem dessa relação são dinamizadores do exercício docente. Essas constituições subjetivas possibilitam a atitude valorativa e configuram o fazer docente.

Almejando acessar as representações sociais das constituições subjetivas acerca da docência universitária, a organização dessa pesquisa efetivou-se na construção de três capítulos: “Trajetória: docência e delineamento teórico-metodológico”, “Ser docente: fatores identitários e formação profissional” e “Trabalho docente: reflexões acerca da realidade profissional”.

O primeiro capítulo propõe-se a apresentar o delineamento da pesquisa. Partindo das motivações e inserção das docentes-pesquisadoras, especialmente das relações firmadas enquanto profissionais e docentes das áreas de Serviço Social e Psicologia, buscou-se percorrer toda trajetória da pesquisa. Pautado na perspectiva da epistemologia qualitativa, o capítulo desenvolve as bases desse modelo de pesquisa, que privilegia o processo de construção de informações e que tem na experiência com os sujeitos profícua possibilidade de (re)criação de sentidos e significados. Discute-se, também o papel do pesquisador enquanto indivíduo que, em função da sua atividade e autonomia, interfere na constituição das informações encontradas; isto é, o pesquisador não está numa posição de neutralidade científica, sua subjetividade causa interferências nos dados obtidos. Nesse tópico, há discussões ainda acerca dos os instrumentos metodológicos utilizados, como entrevista, representações sociais e análise do discurso.

No segundo capítulo encontram-se as discussões sobre a identidade docente e a formação profissional para a docência no Ensino Superior. O conceito de identidade apreendido encontra-se vinculado às apropriações individuais a partir

das construções sociais. Dessa maneira, procura-se desvendar a identidade docente na trama dos vários elementos que permeiam a universidade. Compreende-se que essa identidade é fruto de tessituras e não um fenômeno psicológico previamente construído e sedimentado no decorrer da história de vida do professor. Utilizando essa concepção como premissa, busca-se discutir também o papel e o significado do processo de formação profissional para a docência. Esse capítulo traz um diálogo entre a identidade docente e a formação profissional, destacando as fragilidades e as lacunas existentes na formação, ou seja, a (im)possibilidade dos cursos de mestrado e doutorado quanto à preparação para o enfrentamento das realidades contemporâneas.

O terceiro capítulo, por fim, problematiza o trabalho docente. Sedimentado na concepção marxista, que tem no trabalho categoria central, busca-se teorizar o significado do trabalho na vida humana. Apoiado na perspectiva crítica o trabalho é compreendido como condição elementar para a vida do homem e faz-se aproximação entre essa discussão e a concepção do trabalho docente. Entende-se que o papel do docente é ímpar na sociedade contemporânea, já que o fazer do professor universitário é essencial na preparação e formação dos indivíduos na sociedade. Mostram-se as especificidades da atuação docente, partindo do debate sobre as atribuições e significados do exercício docente no mundo contemporâneo. Nesse capítulo, busca-se também fazer uma apropriação das condições do trabalho docente, enfatizando as fragilidades, bem como, as resistências.

Dessa forma, a construção dessa pesquisa revelou-se em processo árduo e complexo, por apresentar uma temática instigante e importante à comunidade universitária, assim como à sociedade brasileira. Conhecer e problematizar a docência superior revela-se como quesito singular à compreensão e ao aprofundamento do que é ser docente. Investigar a identidade do professor universitário, o processo de formação profissional e o trabalho são pontos nevrálgicos para o desenvolvimento de políticas educacionais mais adequadas e para o desenvolvimento da docência de forma mais humana.

CAPÍTULO 1 TRAJETÓRIA:

DOCÊNCIA E DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

*Era um caminho que de tão velho, minha filha,
 já nem mais sabia aonde ia...
 Era um caminho
 velhinho,
 perdido...
 Não havia traços de passos no dia
 em que por acaso o descobri:
 pedras e urzes iam cobrindo tudo.
 O caminho agonizava, morria
 sozinho...
 Eu vi...
 Porque são os passos que fazem os caminhos! (Mário Quintana).*

1.1 Perspectivas qualitativas na pesquisa em docência universitária

O interesse deste trabalho encontra-se em conhecer a docência universitária, partindo das representações sociais das constituições subjetivas dos docentes de Serviço Social e Psicologia. A compreensão da temática partiu do estudo das perspectivas qualitativas, pois essas se mostravam condizentes com o estudo aqui desenvolvido e apresentado.

Esse trabalho pauta-se na epistemologia qualitativa por tratar-se de recurso importante à compreensão do trabalho docente no Ensino Superior. O termo qualitativo diz respeito a uma partilha significativa com pessoas, fatos e locais repletos de significados. Após o contato com esse conjunto, o pesquisador analisa, interpreta e traduz o que foi apreendido em informações (CHIZZOTTI, 2003).

O cunho qualitativo pressupõe a possibilidade de compreensão dos fenômenos humanos de modo que não seja pelo viés quantitativo. Os fenômenos humanos possuem características específicas e essas podem ser descritas e compreendidas a partir dos sentidos e significados atribuídos. Dessa maneira, a pesquisa qualitativa perpassa aspectos de ordem subjetiva.

De acordo com Chizzotti (2003, p. 232), os pesquisadores que optam pelo viés qualitativo “[...] não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la.”

A escolha do método qualitativo oportunizou o conhecimento e compreensão das intenções e significados constituídos dos docentes em seu

exercício profissional. Nesse contexto, o método quantitativo não teria valor, já que o intuito não é quantificar as experiências, mas qualificar, descrever e relacionar essas experiências.

Estudar a docência, almejando compreendê-la a partir das questões identitárias e do trabalho não significa buscar construir parâmetros ou hierarquias rígidas, mesmo porque essa posição teórica iria na contramão dos pressupostos aqui defendidos². Acredita-se que não se pode homogeneizar ou enrijecer aquilo que é plural e encontra-se em constante movimento; nesse contexto, o viés qualitativo revelou-se metodologia oportuna.

A ciência é fruto do processo sócio-histórico vivido pela humanidade. A história da produção de conhecimento revela tendência geral à adoção de perspectivas teórico-metodológicas amplamente deterministas da realidade, priorizando a utilização de instrumentais que privilegiam as abordagens quantitativas. Dessa forma, são observadas concepções dicotômicas de mundo e de realidade, expressas na dualidade objetividade/subjetividade, interno/externo, indivíduo/sociedade, desconsiderando esses elementos como componentes indissociáveis do mesmo processo.

Na tentativa de romper com o positivismo, a pesquisa qualitativa surgiu em meados dos anos de 1970 com características idealistas, compreendendo a realidade sociocultural como construção humana e buscando privilegiar a consciência do sujeito. Havia naquele momento, contudo, limitações quanto à crítica social e a localização dos fenômenos sociais em suas raízes históricas, notadamente em decorrência de forte influência da teoria fenomenológica. Os primórdios da pesquisa qualitativa encontram-se na Antropologia, dada necessidade de explicar e interpretar informações da vida dos povos, fato que não poderia ser realizado por meio de abordagens quantitativas.

Compreender a pesquisa qualitativa, na atualidade, é tarefa difícil. Tal fato se deve pela diversidade de tendências existentes nas ciências naturais, e mesmo nas ciências sociais, em significá-la. A pesquisa qualitativa é denominada por muitos como “expressão genérica”. Segundo Trivinõs (1987, 120):

² Vide Capítulo 2.

Isso significa, por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro lado, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma idéia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo.

As barreiras encontradas na definição da pesquisa qualitativa não impedem que se faça destaque de dois aspectos centrais dessa abordagem: a natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano e a rejeição da neutralidade do saber científico.

Na metodologia qualitativa, encontra-se a descrição de significados a partir do exame interpretativo dos fenômenos sociais com vistas à construção de explicações subjacentes e modos de inter-relação. Busca-se a epistemologia qualitativa como forma de ruptura com abordagens que reduzem a pesquisa à coleta imediata e fragmentada e à verificação de hipóteses previamente formuladas.

No intuito de definir a pesquisa qualitativa, necessita-se compreender que a mesma congrega pressupostos ecológico-naturalistas, que dizem respeito à influência do ambiente sobre o indivíduo, e pressupostos fenomenológico-qualitativos, que reiteram a ideia de que a ação humana transcende os fatos pelos quais ela se manifesta (TRIVIÑOS, 1987).

Pesquisar é criar e emancipar. Essa concepção está atrelada à ideia de que a pesquisa tem a possibilidade de desenvolver os sujeitos. Nesse sentido, Demo (2000, p. 10) salienta que a pesquisa é também processo de formação educativa “[...] quando se funda no esforço sistemático e inventivo de elaboração própria, através da qual se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade.”

Na pesquisa social qualitativa, a categoria “histórico” se faz presente. Esse elemento traz consigo a concepção de que o objeto de pesquisa é fruto de determinado tempo e espaço, assim como as instituições e grupos sociais que a constitui são mutáveis e estão em constante transformação. Sob o signo das contingências históricas, tal metodologia não se restringe a uma disciplina, pois envolve diferentes áreas do conhecimento. O enfoque histórico, na pesquisa

qualitativa, permite ao investigador vislumbrar as contradições, relações, qualidades, como demais aspectos do problema estudado.

Segundo Minayo (2004), mais que afirmar a qualidade contra a quantidade, busca-se descortinar as relações sociais, na tentativa de compreender seus aspectos estruturais e a visão que os atores sociais projetam dessas e nessas relações. Nesse sentido, a realidade social é sempre mais rica que qualquer aproximação a ela realizada e a pesquisa constitui-se num diálogo que vai sendo construído entre pesquisador e sujeitos estudados. O avanço no conhecimento encontra-se na possibilidade de descobrir, explorar e abstrair aquilo que não pode ser quantificado ou percebido senão dessa maneira. Esse fator permite compreender o fenômeno em sua totalidade.

Dentre as características da perspectiva qualitativa em pesquisa, acentua-se a preocupação do pesquisador com o processo e não somente com os resultados. Dessa forma, nessa modalidade, há intensa preocupação com os aspectos que estão latentes, submersos, nas entrelinhas daquilo que é visível, observável.

No processo da pesquisa, as verificações realizadas criam campos de tensão que incidem na compreensão da realidade. Pode-se, então, afirmar que a relação sujeito-objeto tem caráter dialético, instável e incerto e, sobremaneira, estimula questionamentos e reflexões nesse cenário (PALMIERI; MARTINS, 2008).

Pensar o conhecimento como construção implica compreender a subjetividade do pesquisador como dimensão intimamente dependente da pesquisa. O pesquisador nessa abordagem não é apenas executor de procedimentos e técnicas, mas é sujeito com qualidades importantes no entrelaçamento de múltiplos aspectos da pesquisa, exercendo com graciosidade sua capacidade criadora e transformadora. Segundo Minayo (2004, p. 23)

Se a teoria, se as técnicas são indispensáveis para a investigação social, a capacidade criadora e a experiência do pesquisador também apresentam papel importante. Elas podem relativizar o instrumental técnico e superá-lo pela arte. Esta qualidade pessoal do trabalho científico, verdadeiro artesanato intelectual que traz a marca do autor, nenhuma técnica ou teoria pode realmente suprir. [...] E em parte é a capacidade de perceber através

das questões específicas levantadas, as correlações multilaterais e sempre mutáveis que cercam a realidade objetiva, dentro dos limites da “consciência possível”. Trata-se de um imbricamento entre a habilidade do produtor, sua experiência e ser rigor científico.

É de suma importância destacar que o conceito de subjetividade utilizado nesse trabalho tem fundamentação na perspectiva sócio-histórica em psicologia. Diferentemente de outras linhas da psicologia, o viés em psicologia sócio-histórica compreende a subjetividade como construção relacional, onde a inserção no mundo social e cultural permite a internalização desses aspectos socioculturais. A subjetividade é o registro individual, pessoal, particular que o sujeito constrói do mundo no qual se encontra inserido; esse processo resulta em marcas peculiares tanto na formação individual, quanto na construção de valores compartilhados na dimensão cultural. O conceito de subjetividade também se difere do conceito de emoção e não se limita aos sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ódio, dentre outros).

Partindo dessa concepção, entende-se que o ambiente também tem papel vital na compreensão da atividade humana. O meio social e cultural incide diretamente no comportamento humano, imprimindo aspectos singulares. Nesse sentido, o contexto no qual a conduta emerge não é apenas “pano de fundo”, mas condição determinante do comportamento. A compreensão, então, das ações dos atores de forma isolada do cenário no qual se manifestam, pode conduzir a leituras errôneas da realidade, já que poderão apresentar-se de forma falseada ou artificial.

Na medida em que o contexto configura novas identidades, problemas e situações de existência do sujeito, também é espaço de transformação da própria realidade e construção de novos significados à vida humana. Isto em decorrência do fato de que o pesquisador se encontra inserido na realidade, operando e constituindo uma relação com o objeto que se pretende conhecer, ou seja, o pesquisador não se abstrai da realidade, não se coloca “ao lado” dela.

Na ótica de Triviños (1987, p. 124),

Sua tarefa não é simples, porque não existe nada mais complexo que desvendar os propósitos ocultos ou manifestos dos comportamentos dos indivíduos e das funções das instituições de determinada realidade cultural e social. A validade de suas conquistas reside precisamente na exatidão com que realiza a busca de significados que condutas e organismos têm para os indivíduos que são afetados direta ou indiretamente, clara ou obscuramente, em suas decisões e em suas vidas.

A pesquisa qualitativa revela flexibilidade frente às questões que são apresentadas ao pesquisador; isto significa a possibilidade de modificar as hipóteses à medida que se realiza a pesquisa. Nesse sentido, o investigador pode avançar nas verificações adaptando-se às circunstâncias que se apresentam, é claro, sem perder o cuidado. É certo que o rigor metodológico, nessa perspectiva, não engessa ou restringe as informações ao trato estatístico, mas novos caminhos são construídos na tentativa de conhecer e explorar os fenômenos pesquisados.

Tem-se, na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa qualitativa, a possibilidade do não-reducionismo, isto é, não restringir a realidade, assim como os dados nela coletados, à decomposição de fatores, aspectos e situações. Espera-se, ao contrário, construir o desvelamento da realidade social na complexidade dos fenômenos que dizem respeito ao ser humano.

Nesse sentido, diante das contradições e dos conflitos históricos, busca-se superar os limites da ciência, não na negação da importância dos dados estatísticos/numéricos, mas no entendimento de que o universo de valores, crenças, significados, atitudes, aspirações são melhor compreendidos por outras metodologias. Diante de aspectos ditos “qualitativos” há que se desenvolverem novas maneiras criativas de desvendar a realidade, uma vez que a proposta quantitativa se mostra ineficaz no conhecimento de tais aspectos.

A perspectiva qualitativa, nesse sentido, amplia os horizontes da pesquisa, permitindo maior entrelaçamento de informação e a construção de conhecimentos acerca da realidade investigada. Essa metodologia permite apreender os sentidos subjetivos constituídos pelos sujeitos da pesquisa no decorrer de sua atuação profissional enquanto docente, ou seja, com a utilização desse viés metodológico é possível acessar a realidade processual e dinâmica da subjetividade do docente.

Compreende-se que o vínculo existente entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito se expressa na relação indivíduo-sociedade; já que a construção subjetiva ocorre por meio do processo de apropriação do significado social, isto é, a subjetividade é constituída através de mediações sociais.

Dessa forma, o percurso metodológico aqui delineado parte do arcabouço teórico construído e dos elementos empírico, ou seja, das experiências pessoais vivenciadas pelo docente na sua trajetória profissional, buscando localizar os valores, os sentidos e os aspectos subjacentes. É certo, porém, que a compreensão dos sentidos subjetivos não se esgota nas aparências apreendidas pelo discurso e na mera explicação dos fatos, mas na explicação do seu processo de constituição a partir da categoria histórico (AGUIAR; OZELLA, 2006).

1.2 Percurso metodológico: sujeitos docentes, representação social e análise do discurso

Os questionamentos acerca das representações sociais da subjetividade docente surgiram ao término do processo de mestrado, conforme já apontado. A realização do mestrado³ permitiu a aproximação da pesquisadora, que é graduada em Psicologia, com o Serviço Social. O encontro entre os conhecimentos advindos da formação da pesquisadora em Psicologia, somados aos conhecimentos construídos na dissertação e na inserção no Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Profissional em Serviço Social (GEFORMSS) contribuíram para uma leitura, compreensão e interpretação de mundo pautada pelo diálogo interdisciplinar.

As experiências advindas da inserção no Serviço Social propiciaram a compreensão do fenômeno psicológico a partir das determinações sócio-

³ Para melhor apropriação da discussão, consultar Tatiana Machiavelli Carmo Souza. **Intersubjetividade na formação profissional** – a experiência do estágio supervisionado em Serviço Social no Centro Jurídico Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Unesp/Franca. Dissertação apresentada em 2009.

históricas⁴, permitindo compreender que o homem se constrói e é construído nas relações que estabelece. Dessa forma, a subjetividade não se configura como fenômeno estático, adquirida previamente; ao contrário, o mundo subjetivo é na verdade constituído pelas particularidades internalizadas a partir das vivências com a realidade.

As discussões realizadas na dissertação de mestrado buscavam compreender as construções subjetivas do estudante. Partindo das discussões sobre o processo de formação profissional, em especial a realização do estágio profissional, foram realizadas investigações com estagiários de Serviço Social. Ao final desse período percebeu-se a existência de lacunas e dúvidas, que naquele momento se expressavam em angústias teórico-metodológicas, que conduziram ao interesse pela pesquisa acerca da subjetividade docente. Ora, a compreensão acerca do processo de formação implica no desvendamento desses dois elementos: o discente e o docente.

É claro que o intuito de dar continuidade aos estudos da temática a partir da realização do Doutorado não teve a ousadia de esgotar o tema; porém, se apropriar das discussões acerca da docência era importante para maior assimilação de algumas dimensões da universidade brasileira e, ainda, porque ao final do mestrado a pesquisadora já havia se inserido na docência.

É importante salientar que no decorrer do mestrado e do doutorado perceberam-se várias aproximações entre o fazer do Serviço Social e da Psicologia. Essa pesquisa não apresenta a intenção de unir essas áreas do conhecimento humano e social. A interface entre essas duas profissões foi sendo delineada na relação entre as inserções profissionais da pesquisadora e mostrou-se muito enriquecedora frente à tentativa de compreensão da realidade objetiva e subjetiva.

Pontua-se que ao longo desses cursos a vivência de diversas experiências – como a realização e a proposição de cursos, a elaboração e publicação de trabalhos acadêmicos, a vivência de debates, a proximidade nas

⁴ Esse estudo não tem como objetivo apresentar as teorias da Psicologia Sócio-histórica. Para maior aprofundamento, consultar Ana Mercês Bahia Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves; e Odair Furtado, organizadores de **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**, 2007; Cecília Tatiana Maurer Lane em sua obra: **O que é psicologia social?**, 1994.

relações sociais com profissionais de diversas áreas do conhecimento – provocou uma aproximação interdisciplinar, considerada frutífera.

Nega-se a concepção de que Serviço Social e Psicologia têm as mesmas características, contudo, as diferenças entre a matriz teórica e a prática profissional dos cursos, quando postas em discussão no contato com a realidade, permitem uma aproximação e melhor compreensão dessa realidade. Nesse sentido, pesquisar a docência no Serviço Social e na Psicologia pareceu inquietante, pois a partir dos desafios que se apresentavam, pareceu o caminho que mais tinha sentido, já que se aproximava da realidade vivenciada pelas pesquisadoras, que no decorrer de cinco anos – mesmo que em alguns momentos não era a tônica do trabalho – refletiram e discutiram suas atuações profissionais⁵.

Nesse sentido, a materialização dessa pesquisa se deu inicialmente com levantamento bibliográfico em torno da temática aqui desenvolvida, buscando partir da concepção de docência, passando pelas questões vinculadas à identidade e formação e culminando na reflexão acerca do trabalho docente. O alicerce teórico foi construído a partir de teorias da Psicologia Sócio-histórica, das perspectivas qualitativas em pesquisa, de princípios críticos em Educação e das concepções marxistas sobre o trabalho.

O projeto de pesquisa foi construído a partir desses estudos iniciais e foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp-Franca (ANEXO A).

A instituição escolhida como lócus da pesquisa foi a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). A escolha dessa Instituição de Ensino Superior (IES) deu-se por dois aspectos. Em primeiro, no momento da escolha do universo da pesquisa, a pesquisadora encontrava-se aprovada e convocada em Concurso Público na Universidade Federal de Goiás – campus de Jataí como docente da disciplina de Psicologia Comunitária no curso de Psicologia. Essa experiência de cunho pessoal impulsionou o interesse em investigar as experiências de trabalho

⁵ Reitera-se que a formação profissional da orientadora é em Serviço Social e a formação da orientanda é em Psicologia. Essa parceria que se deu com a entrada no Mestrado, foi consolidada pela aproximação entre as duas áreas de formação, incitando, dentre outros aspectos, a pesquisa com docentes dos cursos de Serviço Social e de Psicologia, no decorrer desses cinco anos de trabalho.

dos docentes nas IES, especialmente os espaços federais, permitindo maior aproximação com a realidade pública. Dada essa razão, surgiu forte interesse em buscar compreender a realidade da universidade pública, que em alguns pontos – como a organização, a gestão, a carreira docente, o regime de contratação, as políticas salariais, dentre outros aspectos – difere-se do contexto da universidade privada.

Outro ponto que privilegiou a escolha da Unifesp como lócus da pesquisa foi o fato dessa universidade possuir no mesmo campus os cursos de Serviço Social e Psicologia. Foi realizada pesquisa nos sites de diversas IES, buscando verificar a existência dos cursos de Serviço Social e Psicologia. Verificou-se que algumas instituições tinham o primeiro curso, mas não o segundo, e vice-versa. O contexto encontrado na Unifesp privilegiava a inter-relação entre os docentes assistentes sociais e os docentes psicólogos, especialmente pelo fato de que essas duas categorias docentes encontravam-se vinculadas a dois departamentos: o Departamento de Ciências da Saúde e o Departamento de Saúde, Educação e Sociedade. Outras IES pesquisadas não apresentavam essas características. Ainda, todos os docentes apresentavam cargo de dedicação exclusiva, sendo esse critério importante para a apropriação das informações requeridas.

A Universidade Federal de São Paulo foi criada pela Lei nº 8957 de 15 de dezembro de 1994 com sede no município de São Paulo. O nascimento da Unifesp foi consolidado pela transformação da Escola de Medicina – fundada em 1933 – nessa nova instituição. Historicamente, a Escola de Medicina era constituída pelos cursos de Medicina e Enfermagem e provém desse contexto a vocação científica ou o reconhecimento da Unifesp para os cursos na área da saúde. A partir do processo de federalização, passou a possuir autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e ser regida pela legislação federal.

A finalidade da Unifesp está atrelada ao desempenho com excelência das atividades de ensino, pesquisa e extensão, compreendidas como indissociáveis. Atualmente, a Unifesp possui atuação multicampi, contando com oito

campi: Baixada Santista, Diadema, Guarulhos, Osasco, São José dos Campos, São Paulo, Escola Paulista de Enfermagem e Escola Paulista de Medicina.

A fase contemporânea dessa instituição é significativamente marcada pelo projeto de expansão universitária da política governamental denominada REUNI⁶. A Unifesp conta com os seguintes cursos de graduação: Administração, Bacharelado em Ciência e Tecnologia, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Mar, Ciência da Computação, Ciências Ambientais, Ciências Biológicas (modalidade médica), Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado), Educação Física, Enfermagem, Engenharia Química, Farmácia e Bioquímica, Filosofia (licenciatura e bacharelado), Fisioterapia, Fonoaudiologia, História (licenciatura e bacharelado), Letras (habilitação em português – bacharelado; habilitação em português/espanhol – bacharelado; habilitação em português/francês – bacharelado; habilitação em português/inglês – bacharelado); Licenciatura Plena em Ciências, Matemática Computacional, Medicina, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Química, Química Industrial, Relações Internacionais, Serviço Social, Tecnologia da Informação em Saúde, Tecnologia em Radiologia, Tecnologia Oftálmica, Tecnologias em Saúde e Terapia Ocupacional.

A proposta inicial e a tradição da Unifesp em seus primeiros setenta anos estava atrelada ao oferecimento de cursos na área de Biológicas; esse fenômeno conduziu ao título de “Universidade da Saúde”. A expansão universitária possibilitou a ampliação geográfica, bem como o oferecimento de novos cursos nas outras diversas áreas do conhecimento. Essas mudanças possibilitaram o

⁶ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O Reuni, enquanto programa desenvolvido no governo Lula (2003-2010), tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e integra o Plano de Desenvolvimento para a Educação. Dentre as metas, encontra-se a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. Segundo dados do governo federal, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação. Como esse trabalho não visa ao estudo de tal programa, para maior aprofundamento vide: reuni.mec.gov.br.

reconhecimento da Unifesp como “Universidade do Conhecimento”; buscando abandonar a denominação anterior.

Esse acentuado crescimento propiciou diversos novos problemas à estrutura universitária, que vão desde a escassa infraestrutura dos novos campi até à gestão dos mesmos⁷. Dessa maneira, a própria historicidade da universidade conduz à reflexão, já que a Unifesp vivencia a luta constante de superar a formação profissional voltada para a saúde e buscar um processo que contemple a diversidade.

Partindo então do conhecimento da instituição lócus da pesquisa, foi elaborada listagem com os nomes e e-mail institucional, disponível no site da universidade, dos docentes do curso de Serviço Social e Psicologia; os docentes de outros cursos não integraram a lista. Essa listagem inicial continha o nome de 32 sujeitos. Foi elaborada uma pesquisa eletrônica e encaminhada aos 32 docentes por e-mail. Essa pesquisa teve por objetivo traçar um panorama do perfil técnico dos docentes e foi utilizada como critério para etapa posterior. O docente recebia uma mensagem eletrônica (APÊNDICE A) que continha a apresentação das pesquisadoras e os objetivos da pesquisa. No corpo do email continha o link⁸ que deveria ser acessado para que o docente pudesse responder às informações solicitadas.

Essa pesquisa eletrônica (APÊNDICE B) foi construída na Base de Dados do Google Docs e somente era acessada pelas pesquisadoras por meio de senha eletrônica. Nesse momento, os sujeitos pesquisados não eram identificados e as informações respondidas eram vistas apenas pelas pesquisadoras. Dessa forma o sigilo e a ética foram resguardados.

Passado o prazo para os sujeitos responderem, constatou-se que apenas um sujeito havia respondido a pesquisa. Esse pequeno número de sujeitos – para não dizer quase nulo – provocou questionamentos. Por que os sujeitos não haviam respondido? O acúmulo de trabalho seria impedimento? Os ataques aos e-mails com vírus, fenômeno comum na internet, seria motivo suficiente?

⁷ Essas queixas foram sinalizadas pelos sujeitos e serão problematizadas no corpo da tese.

⁸ Direcionando para: **Questionário da pesquisa**: “Trabalho Docente: representações sociais das constituições subjetivas.”

Novamente, entrou-se em contato eletrônico com os sujeitos, dessa vez utilizando a Plataforma Lattes. A plataforma foi acessada pelas pesquisadoras e, posteriormente, foi encaminhada a mesma mensagem por meio do Currículo Lattes aos 32 docentes. Nessa ocasião foram recebidas respostas de quatro sujeitos, sendo duas docentes do curso de Psicologia e duas docentes do curso de Serviço Social.

Esse dado, a pequena parcela de sujeitos participantes disponíveis em responder a pesquisa eletrônica mostrou-se relevante, já que todos docentes apresentavam titulação mínima de doutorado e constava informação no Currículo Lattes de que eram pesquisadores. Indagou-se, mais uma vez sobre as impossibilidades dos demais docentes participarem da pesquisa, levando à reflexão sobre o acúmulo de trabalho dos docentes universitários.

O não-responder foi significativo, também, à medida que conduziu à reflexão sobre as (im)possibilidades de dialogar sobre a própria prática. A observação e a experiência particular como trabalhadoras/pesquisadoras são reveladoras da escassez de espaços para o diálogo e reflexão das práticas profissionais. No espaço da academia, especialmente por conta da solidão da atuação acadêmica é extremamente incomum a constituição de contextos que promovam o pensar sobre o exercício da docência. Nesse sentido, a ausência de respostas, isto é, a vasta quantidade de docentes que não participaram da pesquisa permitiu essa problematização.

Decidiu-se por dar continuidade à obtenção de dados com os quatro sujeitos, já que se tratavam de sujeitos significativos, ou seja, sujeitos que apresentavam trajetória expressiva na docência universitária. Os quatro sujeitos que responderam a pesquisa eletrônica foram identificados por meio do título de suas teses na Plataforma Lattes. Partindo de contato telefônico com a secretaria acadêmica da Unifesp foi solicitado o telefone dos sujeitos. Utilizando também o contato telefônico, entrou-se em contato com os sujeitos convidando-os a participar da entrevista. Todos os sujeitos mostraram-se disponíveis e as entrevistas foram realizadas na Unifesp – unidade da Baixada Santista.

Antes da realização da entrevista, por se tratar de pesquisa com seres humanos, foi solicitado que os sujeitos participantes assinassem documento

que garantia a ética e os resguardava, documento aqui denominado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE) (APÊNDICE C). Foram realizadas entrevistas individuais (APÊNDICE D), semi-dirigidas e áudio-gravadas, com os sujeitos. Os nomes apresentados no decorrer desse trabalho são pseudônimos, utilizados com a intenção de resguardar a identidade dos sujeitos. Os quatro sujeitos são denominados Maria, Cecília, Beatriz e Emília.

Com a finalidade de não identificar os sujeitos, optou-se por apresentar breve caracterização, de modo que não pudessem ser identificados a partir de elementos vivenciados na formação e carreira docente. Os sujeitos participantes da pesquisa tinham, no momento da obtenção de dados, entre 41 e 58 anos de idade, todos do sexo feminino⁹. Os sujeitos possuíam em média aritmética 23,75 anos de atuação em docência universitária. Esse tempo de exercício, mesmo não tendo sido critério para a escolha da amostra, mostrou-se significativo; ou seja, os sujeitos possuíam vasta experiência profissional, notadamente na universidade pública. Todos tinham vínculo de dedicação exclusiva com a Unifesp e eram titulados doutores em áreas interdisciplinares à formação inicial.

A entrevista constitui-se numa técnica de coleta de dados que supõe o contato face a face entre a pessoa que recolhe informações e a que fornece, possuindo um formato flexível, que implica na participação do entrevistador, que a conduz de acordo com os desdobramentos da situação que se apresentam no momento.

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (MINAYO, 2004, p. 110).

⁹ Em virtude do recorte desse trabalho a questão de gênero não será discutida. Para apreensão dessa relação, consultar: Michael Apple em sua obra **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**, 1995; Marília Carvalho autora de **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**, 1998; Mary Del Priori organizadora de **História das mulheres no Brasil**, 2008; Álvaro Moreira Hipólito em seu livro **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**, 1997; Joan Scott no artigo **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**, 1990.

De acordo com Minayo (2004), a entrevista pode fornecer dados de duas naturezas: elementos objetivos e elementos subjetivos. Dessa forma, a entrevista caracteriza-se não somente como instrumento de fornecimento de informações, mas também, de interação social.

A subjetividade não aparecerá, de forma imediata, ante os estímulos organizados para produzir respostas do sujeito. [...] A subjetividade aparece somente quando o sujeito ou os grupos estudados se implicam em sua expressão e a pesquisa adquire sentido para eles. A informação puramente cognitiva que caracteriza a forma com que os sujeitos respondem a muitos dos instrumentos empregados pelas ciências sociais são, com frequência, mais significativos para ocultar a subjetividade do que para expressá-la (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 28).

Aguiar e Ozzela (2006) defendem a entrevista como instrumento importante para a apreensão dos sentidos subjetivos. Nesse contexto, apresentam procedimento importante para a análise das informações obtidas a partir de um processo denominado “núcleos de significação”.

O primeiro contato com o material obtido – após a gravação e transcrição das entrevistas – foi a realização de uma leitura flutuante. Essa modalidade de leitura tem como objetivo a familiarização com o material obtido, especialmente, com o vocabulário apresentado pelos informantes. Não há intenções de se fazer uma compreensão aprofundada ou uma sistematização das informações, a finalidade da leitura flutuante é o processo de aproximação com o texto encontrado. Essa etapa permitiu ainda

[...] destacar e organizar o que chamaríamos de **pré-indicadores** para a construção dos núcleos futuros. Irão emergindo temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. [...] (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230, grifo do autor).

A organização dos pré-indicadores perpassa o processo de levantar informações importantes para a análise posterior. A segunda leitura permitiu a aglutinação dos pré-indicadores, ou seja, compreender a junção de elementos similares, de elementos contraditórios, de elementos repetitivos e de elementos

complementares presentes nos discursos dos sujeitos. A condensação dos pré-indicadores conduziram ao surgimento de indicadores.

De posse desse conjunto (os indicadores e seus conteúdos), devemos, nesse momento, voltar ao material das entrevistas e iniciar uma primeira seleção dos trechos que ilustram e esclarecem os indicadores. Esse momento já caracteriza uma fase do processo de análise, mesmo que ainda empírica e não interpretativa, mas que ilumina um início de nuclearização (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

A próxima etapa consistiu na releitura do material e no processo de articulação que teve como finalidade a organização dos núcleos de significação. Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 231), “[...] os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito.”

A leitura de mundo realizada com o objetivo de explorar a constituição subjetiva do docente foi pautada nas representações sociais. A utilização da representação social como viés metodológico se faz importante por se tratar de um procedimento que agrega o contexto sociocultural e histórico ao individual.

Segundo Alexandre (2004, p. 130), a representação social

[...] articula o social e o psicológico como um processo dinâmico, permitindo compreender a formação do pensamento social e antecipar as condutas humanas. Ela favorece o desvendar dos mecanismos de funcionamento da elaboração social do real, tornando-se fundamental no estudo das idéias e condutas sociais.

Dessa forma, as representações sociais são modalidades de conhecimento da realidade, especialmente das dimensões social, material e ideológica no qual os sujeitos estão inseridos. Possuem funções simbólicas e ideológicas servindo como formas de comunicação e expressão da realidade onde circulam. Na visão de Alexandre (2004, p. 135), a representação social “[...] busca decifrar os processos através dos quais o pensamento, um elemento primordial da cognição, torna-se consensual entre integrantes de um grupo ou comunidade.”

As representações sociais nascem como campo multidimensional na integração entre indivíduo e sociedade; advêm do conhecimento socialmente construído, estruturado e transmitido. Trata-se de uma dimensão social que penetra os processos cognitivos. Nesse trabalho, refere-se a conhecimentos presentes entre os docentes que são convertidos em cognição.

Na teoria das representações sociais, a concepção de indivíduo também parte do social, já que o indivíduo somente existe na trama das interações humanas. Dessa forma, as representações sociais buscam explicar os fenômenos humanos a partir da perspectiva coletiva, porém sem perder a individualidade. Essa compreensão das representações sociais parte do princípio de que indivíduo e sociedade, orgânico e psíquico, mundo interno e mundo externo são dimensões da mesma totalidade e, por isso, não podem ser apreendidos de forma cindida. As relações entre realidade objetiva e realidade subjetiva somente podem ser compreendidas por meio da relação indivíduo-sociedade e de modo indissociável, ou seja, a construção subjetiva ocorre por meio do processo de apropriação do significado social.

Por intermédio do aporte teórico da representação social, torna-se possível penetrar no cotidiano dos indivíduos, considerando seus valores e identidades culturais, buscando suas verdadeiras raízes e origens, proporcionando o descobrimento de aspectos antigos e novos de sua identidade (ALEXANDRE, 2004, p. 130).

As representações sociais formam um conjunto de conhecimentos constituídos na vida diária partindo das relações interindividuais. Essas imagens, categorias, conceitos, teorias, dentre outros, formados na vida cotidiana permitem a comunicação entre os sujeitos. Esses elementos somente podem ser compreendidos no contexto social em que são gerados.

Dentre os pressupostos do aporte teórico das representações, encontra-se a concepção de que o sujeito é ser pensante, com capacidade reflexiva e postura ativa frente à realidade. Dessa maneira, as experiências cotidianas permitem ao sujeito formular questões e buscar respostas diante das realidades compartilhadas.

Foi importante, ao final da obtenção dos dados, a realização do processo de análise de discurso, já que esse instrumento teórico-metodológico possibilita o reconhecimento de elementos que estão nas “entrelinhas” do discurso dos sujeitos e o reconhecimento de contradições. A análise de discurso tem por objetivo básico compreender as formas de produção social de sentido, isto é, buscar os significados impressos nos discursos.

Para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o *significado da fala*. O significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente, ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é a unidade do pensamento e da linguagem. (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2007, p. 130).

Na perspectiva discursiva, o fundamental é a questão do sentido veiculada à categoria história, isto é, a busca de significados que são constituídos a partir da historicidade; há o intuito de explicar e interpretar como os objetos simbólicos produzem sentidos historicamente.

Buscou-se, com a utilização da análise de discurso enquanto proposta crítica de problematização da realidade estudada, configurar a subjetividade humana como constituição social e histórica, revelando a intersecção entre sujeito e discurso. Dessa maneira, a análise do discurso mostrou-se como possibilidade de compreensão da linguagem como espaço marcado pelo debate e conflito.

A análise de discurso revelou-se pertinente, ainda, porque compreende que, por meio da palavra, podem-se apreender aspectos constitutivos da subjetividade, já que a palavra expressa pelo sujeito é sua maneira singular de expressar/codificar suas experiências. Assim, cabe ao pesquisador desvendar o sentido constituído pelo sujeito.

O caminho trilhado, nesse trabalho, perpassou a obtenção de dados por meio do discurso dos docentes. Esse discurso foi apreendido a partir de narrativas dos docentes de momentos peculiares da história do seu exercício profissional, através das entrevistas.

Compreende-se a linguagem como organismo importante da expressão dos processos internos, de ordem subjetiva. A linguagem constitui-se em instrumento vivo de comunicação de elementos que não podem ser expressos por outro viés. Isso posto, compreende-se que a partir da história narrada é possível haver uma aproximação maior dos fenômenos vivenciados e experienciados pelos docentes na articulação entre em suas dimensões pessoal e profissional.

Por meio do discurso apreende-se a representação social da docência. A representação social é construção que se efetiva nos elementos da cultura e que reflete as constituições subjetivas dos docentes e as expectativas socialmente construídas do exercício da docência. Ademais, a representação social possibilita a construção de uma imagem da profissão.

CAPÍTULO 2 SER DOCENTE:

FATORES IDENTITÁRIOS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

*Preciso ser um outro
 para ser eu mesmo
 [...]

 Existo onde me desconheço
 aguardando pelo meu passado
 ansiando a esperança do futuro
 No mundo que combato morro
 no mundo porque luto nasço (Mia Couto).*

2.1 Identidade docente

A concepção de docência que alicerça esse trabalho transcende o pressuposto de ação técnica ou operacionalização de tarefas. Compreende-se, aqui, a docência como experiência que perpassa a competência técnica, entretanto, não se esgota nela. A experiência da docência comporta uma dimensão reflexiva e uma dimensão prática, atravessadas pelo elemento subjetivo, já que as relações e vivências interpessoais são marcadas pela afetividade, pela valoração e pela ética.

A docência é entendida como processo construído no curso da própria trajetória. Essa característica vem cercada do “inacabamento”, já que o aprendizado da docência não se esgota e demanda o desejo pelo aprender do docente.

Para tanto, é necessário levarmos em conta o que entendemos por *docência*. Assim, nós a definimos como todas as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Dessa forma, a docência superior precisa apoiar-se na dinâmica da interação/compartilhamento de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar, e o aprender, bem como o significado e o sentido que dão a eles. Portanto, a docência superior ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e de aprender, constituído por uma pedagogia universitária própria, em que professores e alunos intercambiam as funções de ensinantes e de aprendentes. Nesse sentido, podemos falar em aprendizagem compartilhada, seja relativa ao processo construtivo de ser professor do ensino superior, seja em relação ao processo inicial de preparação dos alunos como futuros profissionais em suas diversas áreas de atuação [...] (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 53, grifo do autor).

O docente é entendido como o sujeito da ação do sistema educativo, responsável por significativas mudanças no processo pedagógico. Tardif e Lessard

(2005) entendem a docência como trabalho codificado, cujas ações se dão dentro sob um quadro estável, com regras burocráticas e com espaço e tempo controlados.

A compreensão e a análise do significado da docência tem tangenciado muito pouco as motivações intrínsecas que conduzem a esse trabalho, dadas especialmente pela dificuldade em efetivar tal discussão.

Discute-se, a partir da concepção de docência, a identidade docente. A identidade está vinculada à ideia ou representação de si, sendo resultante do conjunto de sentimentos, valores, traços, aspectos que o sujeito reconhece fazendo parte de si mesmo.

A plasticidade é característica da identidade, já que essa é construído em constante movimento e pode ser modificada no decorrer da história do sujeito a partir das relações que são firmadas, das determinações sociais e das marcas da história.

É certo que o sujeito, entendido aqui como histórico, cultural e socialmente constituído, não se esfacela em nenhuma experiência ou prática social. Isto significa dizer que embora exista uma constituição social, o sujeito contém uma identidade que é individual.

[...]

A dimensão social é fundamental para a formação e desenvolvimento da psique, contudo, não podemos cair no paradoxo de pensar um sujeito socialmente determinado que não contenha uma identidade individual, própria. (SOUZA, 2009, p. 87).

As experiências vivenciadas socialmente são convertidas e internalizadas possibilitando a constituição da identidade pessoal. Nesse sentido, a identidade não se trata de modelo único, original, imutável. Ela é constituída na dialética humana, nos encontros e desencontros das relações, nas permanências, persistências e manutenções da vida humana. A identidade é um processo em construção.

A identidade docente é tecida por uma prática socialmente valorizada e legitimada; isto é, o docente apresenta forma própria, singular de ser e estar nas relações, de compreender as situações, de julgar a realidade, de interpretar o mundo. Dessa forma, a identidade docente é uma identidade social.

Denota-se que a identidade não é algo rígido ou estático, mas é um processo continuamente construído nas diversas experiências pessoais e profissionais. Valores são construídos, crenças são modificadas, atitudes são efetivadas e vão (re)significando as vivências e formas de existência. A identidade do docente não é algo cristalizado, mas uma estrutura mutante.

Associadas à identidade estão as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, todos elementos multideterminantes dos modos de ser de profissionais. A identidade não é somente *constructo* de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (GATTI, 1996, p. 85-86).

Os atributos que caracterizam o docente e o exercício da docência relacionam-se às múltiplas e diversificadas interações sociais frutos de contexto histórico, social, político, econômico e cultural.

Essa identidade é configurada por um inacabamento. Não se trata de uma identidade previamente configurada, naturalizada ou até mesmo homogeneizada no decorrer da história de vida. Dentre as características da identidade está a plasticidade (a maleabilidade frente à mudança) e a permeabilidade (capacidade de assumir novas configurações), ou seja, características que imprimem no ser humano condições e possibilidades para a mudança e criam novo cenário emocional que interfere diretamente na capacidade de produzir¹⁰.

Falar da identidade docente¹¹ não se trata de agrupar os professores sob um conglomerado de aspectos ou generalidade, como se fosse possível agrupar, determinar e homogeneizar essa categoria profissional. Na discussão acerca da identidade docente, busca-se desenvolver um olhar acerca dos elementos sócio-profissionais que articulados possibilitam um fazer profissional.

¹⁰ Para melhor compreensão, consultar Lev Semionovitch Vygotsky nas obras **Pensamento e linguagem**, 1989 e **A formação social da mente**, 1984.

¹¹ A compreensão da identidade docente perpassa inegavelmente o trabalho. Essa categoria é discutida no capítulo 3.

A identidade docente perpassa também a dimensão individual, ou seja, o conjunto de atributos e elementos de ordem pessoal. Nesse sentido, faz-se referência a características que o docente possuía antes do ingresso no magistério, características essas que tiveram sua importância para a escolha da docência como atividade profissional.

Ao escolher fatores que contribuíram para a escolha da docência – dentre eles (a) as habilidades e aptidões necessárias ao exercício da profissão, (b) as vantagens financeiras que a profissão oferece, (c) a facilidade em conseguir trabalho, (d) a valorização social e status que essa profissão possibilita, (e) aconselhamento de pais e amigos, (f) a escolha por exclusão (as exigências das outras profissões não se mostravam adequadas às características pessoais) – os docentes apontaram o primeiro fator como sendo decisivo à escolha da profissão. Nesse sentido, os docentes estabeleceram relação entre o exercício da docência e as características pessoais, percebendo-se possuidores de condições importantes à docência.

Para tanto, compreender a inserção no magistério superior é importante para desvendar o processo de formação – ou a falta dele. A inserção na docência é construída na história dos sujeitos a partir das relações que são firmadas. Percebe-se que a entrada no magistério não acontece a partir de um plano estratégico. A necessidade de conhecer, desvendar, compreender a realidade e compartilhar esses conhecimentos são aspectos motivadores.

O que me motivou foi a necessidade de compartilhar meus conhecimentos, de trocar conhecimentos. Porque, enquanto profissional, que era numa outra área que eu trabalhava, eu não fazia meu trabalho do jeito que eu fazia, eu vivia fazendo. Não tinha ninguém que questionasse o que eu fazia. E o aluno quando chega, traz questionamentos que talvez se tornam luz dos pontos que você não enxerga, ele questiona, ele te faz refletir sobre uma coisa que talvez até você já tenha superado.[...] A docência foi uma motivação pessoal. Não foi uma escolha de vida. Foi uma motivação pessoal. Eu queria... Você tem uma questão individual: com quem vou dividir isso? com quem vou compartilhar? (Emília).

Olha eu não posso dizer que esse era meu sonho de consumo, desde pequenininha ser professora do ensino superior... Olhando para minha história eu me lembro de que eu gostava muito da ideia de dar aula para crianças pequenas, isso me seduzia: estar com crianças, eu achava muito interessante a relação que se tinha em ser professora das crianças pequenas, eu estou aqui pensando de crianças de quatro a cinco anos, eu

gostava daquela cena, mas eu não fiz magistério então eu nunca dei aula para crianças pequenas... [...] Eu fui construindo este desejo, essa vontade de ser professora depois do convite pra ser professora, isso não estava no meu projeto de formação, hoje quando eu olho para a minha história eu acho interessante... (Beatriz).

Essas características pessoais podem ser compreendidas como conteúdos subjetivos, desejos e motivações que interferem nas escolhas e que nem sempre o sujeito tem clareza sobre eles. O discurso dos sujeitos revela que essas motivações e desejos estão vinculados à vontade de ajudar o outro (os estudantes), à necessidade de criar e sistematizar conhecimentos (aqui a pesquisa e a extensão podem ser entendidas como possibilidades de criação), à possibilidade de reflexão acerca da realidade.

O docente, como sujeito da práxis pedagógica é um ser ativo frente à construção de si mesmo e da sociedade. Por ter adquirido certo nível cultural necessário à sua prática, desenvolve o papel de mediador entre o conhecimento e saber acumulado pela humanidade e o educando (LUCKESI, 1994). Sendo assim, o docente tem responsabilidades frente à construção de conhecimentos do educando e também a ampliação do seu nível cultural.

A identidade do docente é constituída, também, pelo processo de acumulação de conhecimentos e a elaboração da cultura. Luckesi (1994) assinala outras características necessárias à construção dessa identidade: compreensão da realidade com a qual trabalha, comprometimento político, competência no campo teórico de conhecimento em que atua e competência técnico-profissional.

Essas características são também apontadas pelos sujeitos da pesquisa. O discurso dos mesmos é amplamente marcado pela importância de estabelecer o processo de construção de aprendizagens pautado na realidade social. Dessa maneira, nas representações dos docentes, a educação superior deve estar à serviço da sociedade e o trabalho docente deve estar comprometido com o projeto societário, de modo a desenvolver e garantir a autonomia e democracia.

[...] no sentido de que a educação, conforme os pressupostos assinalados por Paulo Freire, ela está a serviço de uma felicidade, que é maior que a tua, que é um projeto mais amplo, ela está a serviço de uma luta pela sociedade diferente ou ela não valerá tanto a pena. Acho que estar atento a isso, discutir coisas que não são do seu campo, enfim, acho que hoje a docência é mais desafiadora na perspectiva disciplinar... (Cecília).

Pode-se avaliar que, para Luckesi (1994), a identidade docente é permeada por atributos de ordem técnica, metodológica e pessoal. O exercício da docência envolve aspectos adquiridos pela formação acadêmica, entretanto, esta não é suficiente para tal. A prática do professor pressupõe que ele tenha formação pessoal marcada pela ética e compromisso político, já que sua atuação perpassa essas dimensões.

Eu acho que ele (referindo-se ao docente) tem um papel de mediador, um mediador fundamental na sociedade... em que as informações, em que os dados – que são tão absolutamente rápidos, e às vezes permanecem muito rapidamente... Um mediador importante no campo dos valores, eu acho que a universidade pública hoje tem um papel fundamental não só na colocação das pesquisas, do conteúdo, daquilo que a sociedade espera que a gente forme e contribua pra formar, mas que possa pensar junto que conteúdos, que valores são esses que a gente está formando, que profissional é esse, eu vejo como mediador muito além do mediador entre teoria, o conhecimento, o aluno. Somos ainda uma sociedade em transformação, com profundas desigualdades sociais, então, estar atento pra isso, saber que aquela teoria tem um lugar de origem, mas que você pode construir o lugar de chegada, eu entendo, eu me vejo e me coloco assim (Cecília).

A questão ética também foi evidenciada nesse discurso:

[...] estar pautada na direção da formação ético-político que se quer pra área, e se o docente não tiver isso muito claro, ele pode fazer escolhas de textos ou de métodos de ensino que leva pra sentidos diferentes. Então me parece que uma das questões importantes hoje é pensar isso, a responsabilidade do docente pela educação enquanto ato político [...] (Beatriz).

Compreender as mudanças societárias é atributo essencial à prática docente. Esse enfoque é defendido pelos sujeitos, que reiteram em suas falas a centralidade da categoria histórica no desenvolvimento, estudo e incorporação de teorias. O papel do docente é de mediador das questões sociais, dos valores, da teoria, possibilitando que as aprendizagens tenham significado e não sejam apenas doutrinas a-históricas ou atemporais.

Quanto à dimensão pessoal, Luckesi (1994) ressalta a importância do afeto no exercício da docência. O desejo em ensinar é aspecto que constitui o docente. O professor comprometido com o educando tem paixão no ato de ensinar e as demais atividades que se inserem na universidade. Esse sentimento não se demonstra de modo ingênuo e descomprometido, ao contrário, se expressa de forma afetiva e política, nas ações desenvolvidas que possam favorecer a emancipação, autonomia e liberdade da sociedade.

Nas discussões acerca da identidade docente, Lawn (2001) destaca o papel do Estado frente às alterações nessa identidade. Na ótica do autor, o discurso do Estado constitui-se em manobras engendradas para a construção e o controle de identidades oficiais, úteis ao desenvolvimento do ensino público e estatal. Ainda, em seus estudos, compreende que os docentes são vistos como “elementos neutros”, que constitui uma massa imutável e indiferenciada, permanecendo constante ao longo do tempo e do espaço.

A existência e prevalência do controle estatal conduz à homogeneização da identidade docente e pulveriza as possibilidades de singularidade do sujeito.

A identidade dos professores tem constituído uma parte importante da gestão do sistema educativo, sendo um tópico constantemente presente nas descrições oficiais, nos artigos sobre a mudança na educação e nos relatórios ministeriais. A produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nos media, etc. É uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação (LAWN, 2001, p. 118).

Lawn (2001) assegura que a identidade do docente, na contemporaneidade, está atrelada ao projeto educativo da nação, assim, a imagem do professor deve refletir aquilo que o sistema está empenhado em produzir.

Parte-se do entendimento de que o ser professor, bem como o rol de atuações profissionais docentes, se edificam a partir dos sentidos subjetivos construídos e de certo grau de emocionalidade. É possível afirmar, então, que as práticas profissionais vão sendo construídas perpassando as experiências e vivências pessoais.

As contradições que permeiam a identidade docente suscitam a necessidade de aprofundar os estudos acerca das determinações culturais, afetivas e sociais do exercício docente universitário.

A identidade profissional sofre interferências, também, da imagem social. Por um lado, a sociedade valoriza e estima a atuação do professor, ressaltando sua importância no que tange o desenvolvimento e educação dos estudantes; por outro lado, há por parte da mesma sociedade uma desvalorização quanto ao salário e as políticas educacionais pouco efetivas. Esse paradoxo quanto ao sentimento de (des)respeito e (des)valorização perpassa a atuação do docente.

Acho que tem uma respeitabilidade, pensando de um modo mais geral, do ponto de vista da cultura, a sociedade olha pra você e diz também que o ensino superior como um modo diferente, quando comparado ao docente do ensino fundamental e médio. Parece que é um jeito de olhar diferente. Quando se pensa no docente do ensino superior ainda tem uma representação, uma dimensão de status, nessa condição do exercício da docência se comparado ao ensino médio ou ensino infantil. Acho que isso vem diminuindo, pela precarização até das condições, até da própria remuneração, tem já colocado esse lugar do docente do ensino superior que foi por décadas, que se colocou numa posição de status de importância na vida social, que também está começando a ser repensado. Mas acho que ainda há uma respeitabilidade com relação a essa posição, um docente de um curso superior aí vem o peso do lugar onde você trabalha “Universidade Federal de São Paulo”, tudo agregado, parece que a sociedade espera que esse professor que está aqui, o perfil dele seja de um sujeito preparado, titulado, pra esse exercício (Beatriz).

Enquanto parte produtora e reprodutora da vida coletiva, o docente é fruto das relações vividas e dos elementos teórico-metodológicos e pedagógicos que o ambiente pode ou não suscitar, já que o meio sociocultural pode ser elemento determinante da atuação profissional.

Em consonância com essa compreensão, Gatti (1996) entende que a identidade é respaldada pela memória individual e social e, isso posto, a identidade precisa ser percebida como a construção que ocorre nas relações sociais num cenário familiar e comunitário, num contexto de classe e num segmento de cultura. A identidade é resultante então da conjectura de todos esses elementos. Além de ser o modo de se engendrar no mundo, a identidade é a representação de realidades diversas e heterogêneas.

A identidade docente é articulada no cotidiano do trabalho. O cotidiano proporciona e qualifica as constituições subjetivas. Ao referir-se ao cotidiano, Heller (1972) trata das atividades necessárias à sobrevivência do indivíduo.

A vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, as capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos e paixões, ideias e ideologias.

[...]

Abstraída de seus determinantes sociais, toda vida cotidiana é heterogênea e hierárquica (quanto ao conteúdo e à importância atribuída às atividades), espontânea (no sentido de que, nela, as ações se dão automática e irrefletidamente), econômica (uma vez que, nela, pensamento e ação manifestam-se e funcionam somente na medida em que são indispensáveis à continuação da cotidianidade; portanto, as ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao nível da teoria, assim como a ação cotidiana não é práxis), baseia-se em juízos provisórios, é probabilística e recorre à ultrageneralização e à imitação. (apud PATTO, 1993, p. 124-125).

É no cotidiano que o fazer docente é construído. Frente a toda heterogeneidade, o docente se constrói a partir do contexto em que está inserido. Nesse sentido, a formação profissional tem papel importante.

O docente, antes de ser um profissional, alguém que passou por um processo de formação, é um sujeito ativo, capaz, pensante. O docente constitui-se na trama das relações sociais que vivencia no contexto da universidade, como também nos demais espaços que incidem em sua existência.

O ser humano se constitui numa trama de relações sociais, na medida em que ele adquire o seu modo de ser, agindo no contexto das relações sociais nas quais vive, produz, consome e sobrevive. Com isso estamos querendo dizer que o ser humano emerge no seu modo de ser dentro de um conjunto de relações sociais. São as ações, as reações, os modos de agir (habituais ou não), as condutas normatizadas ou não, as censuras, as convivências sadias ou neuróticas, as relações de trabalho, de consumo etc. que constituem *prática, social e historicamente* o ser humano. Numa dimensão geral, o ser humano é o “conjunto das relações sociais” das quais participa de forma ativa. (LUCKESI, 1994, p. 110, grifo do autor).

Nesse sentido, o docente é um ser constituído e constitutivo de suas relações. Seu modo de ser e exercer a docência se configura na trama das relações que estabelece no entorno de sua vida, pessoal e profissional. Também, os sentidos

constituídos pelo trabalho profissional sofrem determinações da história, ou seja, o modo de ser docente – a identidade docente – é delineado pelas aprendizagens e experiências vivenciada em sua história de vida, especialmente pelo papel da formação profissional nesse contexto.

2.2 Formação profissional para a docência

O processo de formação profissional parte de certa perspectiva educacional e de princípios norteadores para o Ensino Superior. As representações dos docentes perpassaram a perspectiva crítica em educação. Nesse viés, a educação é dimensão que possibilita a socialização e a individuação humana, cujo objetivo é a conquista da autonomia e emancipação do homem, de modo tal que este desenvolva postura crítica e criativa frente o mundo.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), em seu Artigo 1º, “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”; devendo a educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Pauta-se na tese de que a educação deva ser promotora do desenvolvimento integral do ser humano. Como valor primordial, o desenvolvimento humano é senão tornar possível ao próprio homem o seu conhecimento, bem como da realidade, como forma de possibilitar a transformação de si próprio e das conjunturas sociais.

Partindo desta concepção de educação, espera-se que o docente no Ensino Superior tenha comprometimento com o desenvolvimento do educando, assim como com o processo de desenvolvimento da sociedade. Segundo Gadotti (2000), por longo período, buscou-se a educação como instrumento de promoção individual. Ganha tônica, entretanto, a tendência de propostas comprometidas com as tramas sociais, especialmente, a partir da segunda metade do século XX.

O docente universitário, enquanto sujeito pensante, supera modelos e propõe uma educação transformadora na medida em que, também, discute e reflete seus próprios valores, concepções, práticas e ações profissionais. Dessa forma, conceber práticas diferentes dos modelos tradicionais, requer o cuidado de conhecer e lidar com sua própria subjetividade. Segundo Scoz (apud JUSEVICIUS, 2006, p. 42):

[...] a reflexividade é uma característica do indivíduo, comprometida com a produção de sentidos subjetivos em todas as esferas de sua vida. É a reflexividade que mobiliza a consciência de si e engaja o indivíduo em uma reorganização crítica de seu conhecimento, ou mesmo na interrogação dos seus pontos de vista fundamentais. Essa situação pode levar o sujeito a reassumir posições e a definir constantemente novas posições dentro dos contextos sociais em que se desenvolve.

Pode-se afirmar, então, que a maneira como o docente se apresenta em sala de aula e em suas diversas atuações acadêmicas encontra-se intimamente vinculada à sua subjetividade.

[...] a forma fragmentada como tem sido concebida a educação tem uma estreita relação com as experiências vividas pelo professor, enquanto sujeito, aluno e professor, uma vez que a valorização da dimensão cognitiva acompanha sua história de vida, sendo, portanto, uma expressão de sua subjetividade (JUSEVICIUS, 2006, p. 43).

Fica evidente que os valores simbólicos e os critérios civilizatórios, somadas à cultura, criam contexto emocional e afetivo que se interage às experiências profissionais do docente.

No exercício da docência, aspectos cognitivos vinculados à capacidade de perceber, entender, analisar e acompanhar as rápidas transformações tecnológicas são atributos ressaltados. Essas características têm como foco o desenvolvimento do aluno enquanto ser capaz de “aprender a aprender”. Os sentidos subjetivos, em contrapartida, também se fazem presentes nesse cenário, como destaca Pagnez (2007, p. 39):

Ao professor, cabe ir além dos limites do conhecimento curricular e dispor-se a explorar os valores éticos, sociais, econômicos e políticos na resolução de situações práticas, ultrapassando questões técnicas. A forma de atuação docente no processo de ensino pode auxiliar a transformar seres humanos, como também, via práxis humana, transformar a realidade social em que vivemos.

Segundo Cunha (2007), o trabalho docente esteve vinculado, ao longo da história à concepção de missão, de sacerdócio e de dom. O professor desenvolvia uma atividade nobre e encaminhava os educandos ao caminho do bem e da razão. Nesse momento histórico, a formação para o exercício da docência no Ensino Superior não se constituía em elemento central. O fazer profissional do professor encontrava-se acima dos interesses da base material da sociedade. Somado a essa concepção, Imbernón (2009), assinala que a prática docente tinha linhas diretrizes centralistas, transmissoras, selecionadoras e individualistas.

Somente no século XX esse panorama se alterou e o trabalho docente passou a ser compreendido a partir das determinações sociopolíticas, ou seja, as expressões profissionais do professor começaram a ser apreendidas na inter-relação com a sociedade, em especial as estruturas de poder. As mudanças ocorridas na história da profissão devem-se ao papel que o docente ganhou com o advento da modernidade, dado pelo comprometimento com a formação de cidadãos numa sociedade democrática. Nesse contexto, as práticas vinculadas à mera transmissão de conhecimentos tornaram-se obsoletas.

O processo de formação profissional dos sujeitos da pesquisa deu-se, notadamente, pela realização de cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. A realização de cursos de especialização foi motivada pela necessidade de buscar respostas aos desafios impostos pelo exercício profissional em sua dimensão técnica¹² e pela possibilidade de ampliar conhecimentos no campo da educação superior. A entrada nos cursos de mestrado e doutorado foi fomentada pela conscientização acerca da importância da educação continuada, pela necessidade de aprofundamento teórico e metodológico com ênfase na docência, pelo desejo de ampliar a carreira como pesquisador/docente e pela possibilidade de sistematização de conhecimentos a partir da experiência profissional em instituições no nível técnico e de gestão.

¹² A dimensão técnica refere-se às práticas nos serviços institucionais.

Percebeu-se que há preocupação por parte dos sujeitos em buscar experiências de formação que contribuam para o exercício da docência. As representações dos sujeitos revelaram, contudo, que essas experiências não encerram as dificuldades encontradas no cotidiano da docência. Os sujeitos apontaram que os cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu tiveram seu valor com relação à aprendizagens acerca da pesquisa. A necessidade de conhecimentos didáticos para o ensino não foi contemplada por esses cursos.

As políticas educacionais brasileiras para a inserção como docente no Ensino Superior, entretanto, não indicam a exigência de uma preparação para esse exercício. Percebe-se que há falta de formação para o exercício da docência, especialmente do preparo metodológico e pedagógico para conduzir o desenvolvimento do educando.

No meu caso, eu não sou, eu me fiz docente... Eu vim pra cá pra fazer mestrado, aliás, eu vim por outro motivo, mas eu fiz mestrado e aí eu me vi na necessidade de entrar na docência porque havia de fato na época, 1988, 1987 por aí, a necessidade de que a gente tivesse uma familiaridade com a sala de aula. Então eu fui dar aula, eu me tornei professora aqui... Eu não tinha me preparado, eu não tinha habilidade, eu não tinha muita segurança (Emília).

Quando eu cheguei em São Paulo, aí um pessoal que estava na faculdade de Mogi das Cruzes, aí uma professora saiu de licença, eu fazia pós na PUC-SP em Psicologia Social, e o pessoal me chamou pra substituir uma professora de Psicologia Social, eu cheguei lá e como eu trabalhava já em entidade pra crianças com alto grau de deficiência... acabaram me convidando pra isso e eu acabei me inserindo na docência, mas eu por muito tempo eu não imaginava que tinha que ficar só na docência, então sempre tive um pé nos serviços, ou secretaria do estado da saúde, ou fui dessas instituições, depois prefeituras, sempre tive um pé... E consultório... Clínica também... Fazia três coisas... (Maria).

Meu convite se deu em virtude da minha inserção no meu espaço de trabalho, onde eu assumi uma função de chefia na secretaria e passei a trabalhar na mesma posição hierárquica que a coordenadora do curso... Pelo trabalho que eu desenvolvia ela me convidou para compor o quadro de docentes desta universidade privada... O TCC foi minha primeira experiência como docente, depois fui assumindo as disciplinas que foram demandadas pela instituição. Comecei sem ter experiências anteriores eu tinha na época graduação em Serviço Social e estava concluindo um curso de direito e tinha também terminado Psicologia Comunitária em São Paulo... Então eu me inseri neste contexto... (Beatriz).

O ingresso no magistério no Ensino Superior, no contexto da universidade pública, tem-se configurado a partir da realização de cursos de mestrado e doutorado. Percebe-se, contudo, que a prática profissional também tem papel significativo nesse processo de entrada no magistério. Vê-se que o exercício técnico, a experiência de trabalho nos serviços torna-se elemento significativo para a o exercício em sala de aula.

Ao afirmar que “*se fez docente*” o sujeito mostra que a docência não se trata de um dom, de um fenômeno psicossocial previamente instituído, mas que a atividade docente é constituída em sua historicidade. Aqui, as experiências de formação profissional – no caso os cursos de pós-graduação como o mestrado e o doutorado – impulsionam o exercício da docência.

É importante salientar, ainda, que o Plano de Desenvolvimento para a Educação (BRASIL, 2007) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007) não fazem apontamentos acerca do papel do processo de formação profissional do docente no contexto do ensino superior. Essas duas políticas deliberam sobre os processos de expansão universitária, mas não trazem qualquer indicativo sobre a figura do docente. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu artigo 66º “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”; ou seja, os cursos de mestrado e doutorado deve exercer o processo de formação profissional para o exercício da docência.

Ao serem questionados sobre a relação entre docência e sociedade, os sujeitos da pesquisa levantaram problematizações ressaltando dois aspectos: a primeira nomeada como sociedade acadêmica – que diz respeito aos sujeitos que compõem a universidade e os vários órgãos de fomento de pesquisa –, e a segunda, mais ampla, formada por um sistema de interações humanas e composta pelos sujeitos civis.

Do ponto de vista da sociedade acadêmica, para os docentes, a função e perfil do professor estão atrelados à realidade da pesquisa. Nesse sentido, o papel maior da docência deve estar no exercício da pesquisa. As demais

atribuições da docência – como gestão, ensino e extensão – ficam à margem ou são pouco significativas.

O que se pede é que o professor possa chegar junto com a universidade, é que a gente comece a pesquisar e comece a patentear. As patentes para nos tornar país em desenvolvimento é importante para a ciência e tecnologia, então isso tem sido, o que eu te falei, o que se espera. A sociedade estaria esperando isso da universidade. [...] (Emília).

A sociedade internacional, ela quer que o perfil – e a gente acaba reproduzindo aqui – do pesquisador, do publicador, e nada de sala de aula... Não interessa a formação em sala de aula, porque na verdade eles (referindo-se aos estudantes) vão se formar depois... Esse é a que eu estou falando e que eu acredito que um dia vai acabar... Não dá pra ser, eu a combato... Se você pensar a sociedade dos serviços, pra eles, eles querem que a gente forme pessoas que saibam fazer, que saibam decidir, inventem formas de conviver, de melhorar a vida daquelas pessoas, o que é outro jeito. Então eu acho que é... E, vamos dizer, o senso comum, as pessoas, elas ficam entre o que a mídia passa mais... Que são essas duas coisas. Em parte tem uma coisa de saber lidar com a situação, talvez nessa formação, ela não tenha... Para essa sociedade que tem essa formação, isso é balela, a academia é longe do que temos aqui na prática (Maria).

Embora, a valorização da pesquisa em detrimento de outras atividades acadêmicas seja um discurso presente em alguns lócus da sociedade, há certo repúdio dessa situação. Fazendo contraponto, a expectativa dos docentes perpassa a superação dessa lógica na direção do desenvolvimento de relações mais humanizadas no contexto universitário.

Os sujeitos da pesquisa acreditam a sociedade civil ainda não compreende o papel da profissão docente. As vivências acadêmicas, que perpassam o significado do estudo na vida humana, o aprofundamento teórico, as problematizações acerca da sociedade, se perdem e não são reconhecidos como trabalho. Ainda, nas representações dos docentes, eles são identificados pela sociedade civil como categoria que se encontra distanciada da sociedade.

A sociedade tem hoje uma grande dúvida sobre a gente... Então, pra parte da sociedade eu penso que ela, nós professores de universidades públicas federais são um pouco caros demais e fazem seus doutorados, ficam estudando, fazem suas pesquisas e não retornam para a sociedade, pra essa parte acho que esperam docentes mais comprometidos, pra mim isso é uma condição da docência... Acho que a sociedade espera um docente de atitude, eu sinto isso, nos encontros que eu vou há colegas da sociedade que não toleram um pouco esse academicismo e questionam quando você

fala de um lugar que não é na verdade uma construção teórica... E acho que ela continua, não só os docentes universitários, a sociedade continua acreditando que nós professores podemos ou somos formadores de valores também. Acho que ela coloca isso... (Cecília).

A representação acerca da relação entre docência e sociedade perpassa, ainda, o fortalecimento da concepção de distanciamento de uma preparação profissional voltada para o mercado de trabalho.

Se eu pensar o perfil do docente pro mercado de trabalho, o setor empresarial, eu vou compreender que essa sociedade do mercado vai querer que o docente, defina e faça seu plano de ensino, faça seu conteúdo programático muito alinhado com essas demandas do mercado. [...] Mas eu particularmente entendo que o ensino superior não deve ser guiado pelas demandas da sociedade de mercado. Porque se agirmos dessa forma, parece que o ensino perde o sentido enquanto direção teórico, metodológico, enquanto uma perspectiva política, ele fica submisso aos conteúdos que esse mercado está dizendo que é importante.[...] E parece que não é esse o lugar do ensino superior, porque aqui também é um espaço de criação, de transformação, de resistências, que é uma formação que extrapola a dimensão de uma conjuntura. Acho que aqui é o lugar de produção de conhecimento que tem obviamente, que está vinculado à questão social, mas pensar num projeto de formação que responda a essa realidade numa dada direção, sem se submeter, sem se colocar numa submissão, de que o perfil docente, o perfil profissional que está se formando aqui tem que responder única e exclusivamente às demandas dessa sociedade (Beatriz).

As mudanças paradigmáticas acerca do papel docente relacionam-se de certa maneira, na história, ao ideal da ciência moderna. O paradigma positivista contribuiu para o desenvolvimento de uma concepção da docência marcada pelo poder da ciência. Como as mudanças de mentalidade, entretanto, não são lineares, no cotidiano o ideal de professor ainda guarda características desses dois pressupostos: o religioso e o científico. Dessa maneira, o professor é compreendido como sujeito que tem habilidades intrínsecas e manejos inatos na condução dos estudantes, podendo exercer a dimensão moral; simultaneamente, compete ao professor a transmissão dos conhecimentos aos educandos e o empenho frente ao desenvolvimento da ciência.

A superação dos enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes perpassa a valorização da dimensão relacional e dialógica, buscando voltar-se para as relações que são construídas entre os profissionais da educação. A profissão docente encontra-se num processo de complexificação, dada

pelas necessidades da sociedade. Imbernón (2009, p. 8) aponta que “[...] essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas [...]”.

Na atualidade, a construção da docência não deve pautar-se apenas em elementos sensitivos e intuitivos. Conforme aponta Gimeno Sacristán (1998 apud CUNHA, 2007, p. 13), é necessário desenvolver atuações profissionais partindo do “[...] fazer acumulado – o como saber –, com uma bagagem cognitiva acerca do fazer – conhecimento sobre – e com uma determinada orientação que dá certa estabilidade – componentes dinâmicos, motivos estabilizados, valores etc”.

Eu acho que o docente no Ensino Superior, ele tinha que ser assistencial... [...]. A gente não acompanha a prática, mesmo aqui, nós que temos isso da prática, existe uma grande tentativa, mas a gente não conseguiu chegar nisso ainda não... [...]. Não dá pra ser docente só lá no seu gabinete, na sua mesa de sala de aula... Você tem que fazer a coisa acontecer... Tudo bem que nem todo curso tem uma prática, não tem que forçar a barra, mas quem é do fazer tem que estar fazendo... Ensinar como vai a agir, a ouvir as pessoas, tem que estar junto de alguma forma. Eu acho que isso tudo tem que ser relacional... Eu acho que o docente, ele tem que ter isso... (Maria).

Mesmo efetivados na universidade pública federal, no cargo de dedicação exclusiva, os sujeitos sentem que necessitam estar vinculados aos serviços (atividades práticas). A possibilidade de experienciar as relações entre teoria e prática se fazem presentes na mentalidade dos sujeitos.

Ademais, a experiência nos serviços e na prática contribui com esse processo de formação, ainda que de modo não institucionalizado. A concepção de professor assistencial¹³ também é valorizada pelos sujeitos. A perspectiva da docência desarticulada da prática é contrassenso, é uma incoerência do ponto de vista metodológico. A concepção de prática encontra-se atrelada a ações que transcendam apenas o exercício em sala de aula. O docente necessita estar em contato com o território¹⁴, com a população, com o cotidiano da sociedade para que a mediação entre teoria e prática se efetive.

¹³ Terminologia utilizada por uma das entrevistadas; refere-se ao docente que tem uma inserção no campo dos serviços, das instituições e envolve diretamente as atividades práticas.

¹⁴ Terminologia também utilizada por uma das entrevistadas; diz respeito ao contexto institucional, social e cultural no qual se efetivam as práticas de estágio, pesquisa e extensão universitária.

Entendemos que a habilidade em aliar teoria e prática se efetiva por um trabalho de educação da consciência, ou seja, pela organização de meios concretos e instrumentos e pelo conhecimento dos objetivos daquilo que se quer realizar. [...]

Quando não ocorre a integração teórico-prática, há descolamento da realidade da prática com os conteúdos teóricos aprendidos no contexto da sala de aula e nos estudos cotidianos (SOUZA, 2009, p. 61)

O discurso dos sujeitos entrevistados revela que a docência não era uma meta, no sentido de que engendraram o próprio processo de formação profissional com o foco no magistério universitário. Na lógica contrária dessa concepção, o trabalho nos serviços/instituições enquanto assistentes sociais e psicólogas, o modo como exercitavam sua profissão foi componente importante que permitiu a inserção no Ensino Superior. Esse processo deveu-se ao desejo de estar com o outro; seja esse outro o estudante, a pesquisa, os pares, os projetos de extensão, o contexto universitário.

[...] o encontro com os alunos, acho que hoje eu sou uma professora melhor, uma professora mais atenta a outras dimensões que junto com o conteúdo vão possibilitar uma formação, então encontrá-los, seja na situação de sala de aula, seja num trabalho de campo, seja na orientação, por exemplo, iniciação científica, orientação de TCC, de extensão, continua sendo pra mim o mais prazeroso (Cecília).

O que me motivou foi a necessidade de compartilhar meus conhecimentos, de trocar conhecimentos. Porque, enquanto profissional, que era numa outra área que eu trabalhava, eu não fazia meu trabalho do jeito que eu fazia, eu vivia fazendo. Não tinha ninguém que questionasse o que eu fazia. E o aluno quando chega, traz questionamentos que talvez se tornam luz dos pontos que você não enxerga, ele questiona, ele te faz refletir sobre uma coisa que talvez até você já tenha superado. [...]. A docência foi uma motivação pessoal. Não foi uma escolha de vida. Foi uma motivação pessoal. Eu queria... Você tem uma questão individual: com quem vou dividir isso? Com que vou compartilhar? (Emília).

[...] mas é sempre uma coisa relacional... Se eu faço uma pesquisa eu converso com ele, eu vou junto... Eu discuto, vou lá, no início eu vou com o aluno, depois que eles vão sozinhos... Talvez esse jeito de fazer, eu privilegio o relacional... Não só com o aluno, mas com quem ele está fazendo também... Com quem ele ta atendendo, com quem ele está pesquisando, então eu tenho essa discussão sempre, vamos dizer, com a comunidade, com os serviços, e outros... (Maria).

As relações no contexto da docência tornam-se categoria importante à discussão. A possibilidade de estabelecer relações, especialmente com os

estudantes, é elemento motivador para o exercício e permanência na docência. Percebeu-se pelos discursos dos sujeitos da pesquisa que o relacionamento com o estudante, a crença no desenvolvimento e crescimento do educando é aspecto que incita o docente em seu trabalho. Essa relação não diz respeito apenas a um contexto, mas acontece no ambiente da sala de aula, nas pesquisas, nos trabalhos de extensão e nas atividades de estágio.

É pulsante e recorrente o discurso da necessidade de conviver com o outro. Essa necessidade de estar junto e compondo não deve ser entendida, aqui, na perspectiva harmônica, romântica ou consensual. Estes pontos, em alguns momentos, estão presentes nas relações, mas essas são firmadas também a partir de desencontros, impasses e contrassensos.

[...] você está construindo, portanto, nem sempre o programa está pronto, nem sempre... o quadro nunca... o que você fez no ano passado não serve pra esse, você tem que pensar que constrói estruturas acadêmicas administrativas que combinam com o projeto, então a reunião não pode ser só entre iguais... (Cecília).

Reitera-se a concepção de incompletude e da necessidade de estar vivenciando um processo de formação permanente, que permita o enfrentamento das novas realidades.

O estudo da docência revela que há flexibilidade quanto ao processo de formação profissional. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) aponta apenas que o professor universitário necessita ter competência técnica para o exercício profissional, contudo, não norteia as características para a aquisição dessa competência. A falta de maior delineamento desse processo possibilita ampla gama de perfis docentes. Esse contexto pode ser favorável, já que permite a diversidade de modos de trabalho docente. Mas também a inexistência de parâmetros para a formação do docente no ensino superior impede a constituição de uma identidade coletiva desses trabalhadores.

As omissões por parte das legislações, do Estado e das Instituições de Ensino Superior no processo de formação dos docentes conduz o professor a assumir a responsabilidade sobre sua formação. A grande autonomia, em muitas circunstâncias, leva o docente a iniciativas marcadas pela individualidade. Esse fato

engessa o processo de organização conjunta e impossibilita os compromissos coletivos. O sentimento de pertencimento a uma categoria profissional pode ser minado pela ausência de compreensão do sujeito coletivo.

Freire (1996) discutindo o desenvolvimento da formação docente sinaliza a necessidade de professores que tenham ética, respeito à dignidade e autonomia no exercício profissional. A construção de práticas transformadoras perpassa postura diferenciada do docente frente às problemáticas presentes na sala de aula e na sociedade. O desenvolvimento dessas posturas e habilidades relaciona-se a aspectos de ordem pessoal e subjetiva, já que a coerência entre o discurso e as ações somente pode ser alcançado a partir de um processo reflexivo.

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la. (FREIRE, 1996, p. 19).

O caráter de profissão do exercício docente, notadamente no cenário do Ensino Superior, sempre foi permeado por questionamentos, já que grande parte dos docentes não possui formação para a docência, mas há predomínio do conhecimento de certa disciplina em detrimento do domínio das características da profissão.

O imperativo, no processo de formação do docente universitário, é o conhecimento que será ministrado. Esse saber profissional confere a legitimidade para o exercício da docência. Pode-se, porém, questionar: Qual o lugar dos outros saberes profissionais? Quais valores devem ser priorizados no processo de formação?

Quando questionados sobre as características e elementos necessários ao exercício da docência, os aspectos técnicos não são ressaltados; na visão dos sujeitos, para a atuação docente, o elemento central perpassa a subjetividade e as particularidades do indivíduo.

Muita humildade e reconhecer a sabedoria do outro, isso é fundamental. Se você não reconhece a sabedoria do outro... (Emília).

Tem que gostar (risos) tem que gostar... Tem docente que diz: Não suporto estes alunos, eles não pesquisam, eles estão chegando... Eu acho que assim tem que gostar, senão não vai dar muito certo (Maria).

Acho que gostar de estudar, é fundamental, gostar de gente... Acho que é importante você desenvolver uma escuta, colocar-se no lugar do outro, muita humildade, eu acho que a vida acadêmica é uma vida muito prazerosa mas muito tentadora das vaidades, então, muito cuidado nas relações, eu acho que ser alguém atento às relações humanas... (Cecília).

Eu valorizo muito a ideia que se colocar no lugar de novas aprendizagens sempre, não gosto da figura do professor que se coloca num pedestal ou numa posição de superioridade no processo de ensino, então acho que esta é uma condição se colocar no lugar de um sujeito que esta em constante aprendizagem. Acho que uma característica de estudante quebrar um pouco o pedestal da arrogância intelectual que possa haver nessa relação de docente e estudante, o perfil de que o docente também é um estudante a gente precisa ter essa dimensão pra atividade de docente, o fato de que ser professor essas exigências ainda de estudar de aprender de refletir, acho que gente tem duplamente essa responsabilidade de se colocar como um ser que faz da educação um ato constante um ato político do cotidiano, acho que outra característica é a abertura pra dialogar com o diferente entender que as pessoas tem ritmos de aprendizagem diferentes diferenciadas, entender que alguns conteúdos que você esta trabalhando e discutindo não vão ser compreendidos naquele momento naquele contexto, mas pode ser que em outro momento um ano depois de não sei, com outras experiências aquele conteúdo passa a ter outro sentido, eu chamo isso de tempo histórico ou tempo intelectual de cada um e acho que isso o professor deve reconhecer que nem tudo se aprende no tempo em que é ensinado, de se abrir para dialogar com ideias que não são aquelas pautadas no plano de ensino valorizar. Nesse sentido quando eu me abro pra dialogar com o estudante eu tenho também que valorizar aquilo que ele traz a bagagem das suas experiências suas dúvidas suas críticas, acho que são as características que eu me lembro mais (Beatriz).

Ao serem indagados sobre as características necessárias ao exercício da docência, os sujeitos elencam os mais variados elementos como: humildade, reconhecer a sabedoria do outro, gostar de aprender, gostar de estudar, ter postura reflexiva, abertura ao diálogo, respeito às diferenças. Dentre os aspectos sinalizados, destaca-se que não foi feita menção aos aspectos teóricos e metodológicos do exercício da docência. Em momento algum na fala dos sujeitos a capacidade de compreender e dominar teoricamente a ementa da disciplina, saber desenvolver avaliações, desenvolver métodos de aprendizagem são atributos destacados como sendo imprescindíveis à docência. As características necessárias à docência apresentadas pelos sujeitos são de ordem subjetiva e priorizam a

capacidade relacional, a habilidade da convivência entre diferentes sujeitos e o prazer por estar inserido num contexto de aprendizagens.

As representações dos sujeitos acerca dos atributos importantes para o exercício profissional são constituídas a partir de elementos subjetivos, especialmente, por características de ordem individual.

É certo que significativa parcela dos docentes universitários são formados em nível mestrado e doutorado, entretanto, essas formações não primam pelo desenvolvimento dos atributos necessários ao ensino e extensão, quando valorizam majoritariamente a dimensão da pesquisa. A assunção de certa profissionalidade ainda não se efetiva, já que os elementos pedagógicos necessários à caracterização do fazer docente no ensino superior não são constituídos por essa formação profissional.

A dimensão do conhecimento pedagógico é o pilar central sobre o qual a profissão docente se estrutura. O conhecimento pedagógico é dimensão da formação que configura a especificidade da docência. Esses conhecimentos perpassam o sistema educacional, o rol de conteúdos específicos, a metodologia, o conhecimento acerca do contexto e dos sujeitos da educação.

Como eu não estudei pedagogia eu tinha muito dificuldade em como ensinar. Eu terminei o doutorado já sendo professora, na universidade pública inclusive, isso foi em 1996, 1997, mas eu sentia que ainda faltava alguma coisa na prática (Emília).

O processo de preparação para o exercício docente, especialmente em face da dimensão pedagógica, é elemento ressaltado pela literatura. As representações que os docentes constituíram não privilegia a formação a partir do mestrado e do doutorado como sendo suficientes para a atuação em sala de aula.

Acredita-se que a preparação, esse processo de formação para a docência, não se esgota. Em virtude das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas, valorais e, conseqüentemente, subjetivas a formação para a docência é inesgotável. Destaca-se, aqui, o sentimento de incompletude e certa insatisfação latente. Essa insatisfação pode conduzir ao desejo de aperfeiçoamento, de avançar

profissionalmente. Percebe-se que esses sentimentos e emoções não engessam a prática profissional, mas conduzem à busca pela melhoria, pelo crescimento.

Quando eu falo não se sentir preparada é porque eu estou me colocando, fazendo relação de que o docente tem que ser um cara que sempre está estudando, numa posição de querer sempre fazer, querer estudar, tem uma frase que eu gosto muito que depois gerou um livro que diz assim “O animal perfeito dorme” é uma frase do Guimarães Rosa que foi tomada como reflexão pelo Sérgio Cortella e o livro dele chama “O ser humano não está pronto, a gente vai se fazendo”, alguma coisa assim, mas enfim ele construiu, ele elaborou uma reflexão a partir desta frase do Guimarães Rosa justamente para dizer que a mola propulsora da vida dos nossos desejos, das nossas vontades é a insatisfação, decorrente da frase, se eu me sinto satisfeita eu vou me acomodar e achar que o que eu faço está bom e não há enfim, não tem o que buscar. Então desde que eu li este livro eu pensei “nossa acho que eu tenho uma coisa que se aproxima desse livro, dessa ideia, porque eu não me satisfaço plenamente com as coisas que eu faço, embora eu goste do que eu faço”. Eu tenho uma direção, tenho um sentido, tenho uma autocrítica no sentido de apontar, reconhecer aonde foi que eu poderia ter melhorado, poderia ter apontado, poderia ter feito outras relações, eu poderia ter me proposto outras metodologias. Então, é nesse sentido que eu penso que o professor não está pronto e acabado, porque a condição humana ela é de inacabado, então eu não posso achar que pelo fato de eu ser docente eu tenho uma dimensão diferenciada de existência do ser humano, então pra mim eu acho que o professor, assim como os sujeitos, estão em permanente construção, só que pra gente ter essa dimensão, ter isso no exercício da docência, é preciso ter autocrítica, é preciso autoavaliar aquilo que eu faço constantemente e acreditar que pode ser diferente, que pode abrir outros caminhos, outras possibilidades (Beatriz).

Eu acho que a gente nunca fica preparada (risos)... Eu dou aula há quase trinta anos e toda vez que eu pego alguma coisa nova, eu sempre introduzo coisas novas ou notícia... Não gosto que a coisa fique igual... Eu gosto de refletir, pelo menos pra mim... A gente tenta de um jeito, eu sempre vou atrás, eu sempre tenho certo nervoso em começar... Me sinto preparada? Me sinto bem, vamos dizer assim, eu me sinto bem, mas o preparada pronto, acabado, isto não pode existir... (Maria).

As habilidades e competências para a atuação como docente não são componentes naturais do indivíduo. Ao contrário, as características necessárias à docência são tecidas nas múltiplas relações sociais presentes na vida dos sujeitos, como o trabalho e a formação profissional. Nesse sentido, o desejo em ser professor no Ensino Superior é constituído na história particular de cada indivíduo, história essa que é articulada ao cenário mais amplo, ou seja, a própria sociedade.

Essa mobilização, que parte de elementos subjetivos, se materializa a partir da reflexão e da crítica.

O conhecimento pedagógico é de suma importância para o exercício da docência, é requisito imprescindível. Frente à conjectura do mundo globalizado contemporâneo, entretanto, essa dimensão necessita estar acompanhada de outros atributos como a atitude frente ao conhecimento, a capacidade de dialogar, o respeito frente às diferenças e o desenvolvimento de relações horizontais. Essas novas capacidades e habilidades tornam-se necessárias frente à concepção da educação como processo que contribui para o desenvolvimento da cidadania.

Acrescido das competências pedagógicas, o exercício da docência perpassa a dimensão dos valores, ou seja, a prática docente é impregnada de atributos morais, éticos e ideológicos. Nesse rol, o desenvolvimento profissional decorre, ainda, da experiência constituída a partir da própria experiência, ou seja, o processo de formação do professor se efetiva, dentre outros aspectos, a partir das vivências que ele vai tecendo em sua jornada.

As expectativas vindouras encontram-se vinculadas ao vertiginoso avanço tecnológico – fenômeno que já se solidifica na educação – contudo, esse elemento não garante a efetivação dos propósitos da educação pautada na formação para a sociedade. Os avanços no que tange o processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento da sociedade encontram-se relacionadas ao exercício da docência calcado nas relações com os pares, com a comunidade e com os diversos organismos da própria sociedade.

Imbernón (2009) defende o conceito de profissionalização docente que parte de um paradigma mais social, complexo e multidimensional. Para o autor, esse conceito reitera a ótica da valorização entre os sujeitos da educação e do progresso social. Dessa maneira, almeja-se que o docente seja capaz de evitar a exclusão social e contribuir com a comunidade na qual se insere.

Significativa parcela do processo de formação do docente no ensino superior parte de um movimento próprio, de condições internas, de recursos subjetivos do próprio sujeito. A habilidade reflexiva do docente o conduz à ação de indagar e pensar sobre suas atitudes profissionais. Esse posicionamento reflexivo pode levá-lo a construir novas formas de ser e fazer, tendo como contraponto as relações estabelecidas em determinado tempo e contexto.

CAPÍTULO 3 TRABALHO DOCENTE:

REFLEXÕES ACERCA DA REALIDADE PROFISSIONAL

*Um ofício que fosse de intensidade e calma e de fulgor feliz
e que durasse com a densidade ardente e contemporâneo
de quem está no elemento acesso e é a estatura da água num corpo de alegria
e que fosse fundo o fervor de ser a metamorfose da matéria
que já não se separa da incessante busca que se identifica com a concavidade originária
que nos faz andar e estar de pé expostos sempre à única face do mundo
que a palavra fosse sempre a travessia de um espaço em que ela própria fosse aérea
do outro lado de nós e do outro lado de cá tão idêntica a si que unisse o dizer e o ser
e já sem distância e não-distância nada a separasse
desse rosto que na travessia é o rosto do ar de nós próprios (Antônio Ramos Rosa).*

3.1 Concepções de trabalho: análise a partir da perspectiva marxista

Vivemos em uma “sociedade do trabalho”. Na vida moderna, o trabalho configura a vida social e provoca mudanças de ordem objetiva e subjetiva no trabalhador, aqui nomeado docente.

É certo que o trabalho é elemento imprescindível da vida moderna e contemporânea. De modo geral, a sociedade se alicerça e estabelece normas, posturas, costumes, valores, ideologias e modos de vida pelo trabalho humano.

A compreensão da categoria trabalho perpassa duas significações: o trabalho enquanto categoria histórico-ontológica e o trabalho enquanto categoria sócio-histórica.

A primeira categoria, histórico-ontológica, concebe o trabalho como intercâmbio entre o homem e a natureza, isto é, diz respeito aos processos em que o homem media, regula e controla a natureza a partir da sua própria ação. Parte-se da concepção de que a vida física e mental do homem está ligada à natureza, pois o homem é parte da natureza. Dessa forma, a natureza – como instância externa ao homem – permite que ele exerça uma atividade orientada para uma finalidade. Enquanto processo dialético, ao modificar a natureza, o homem modifica a si mesmo, já dela faz parte. Então, a categoria histórico-ontológico trata-se de pressuposto ineliminável, estrutural e estruturante para a compreensão do trabalho em Marx. Por meio do trabalho, o homem tem condições de desenvolver mediações simbólicas, modos de socialização e forças sociais produtivas.

O trabalho, enquanto intercâmbio entre homem e natureza, apresenta algumas características peculiares: é intercâmbio consciente, é

intercâmbio técnico, é interação social. O elemento intercâmbio consciente está vinculado à capacidade humana de abstrair, essa habilidade pressupõe o desenvolvimento de um complexo linguístico e possibilita a comunicação, os signos linguísticos, as estruturas sintático-gramaticais, bem como o surgimento da ideologia como modo específico de consciência social. O intercâmbio técnico vincula-se à mediação por meio de objetos de trabalho, meios de produção da vida social ou formas de objetivação. Na sociedade de classes, os instrumentos tornam-se modos de controle, pois permitem ao homem lidar e intervir com o mundo natural. Por fim, a interação diz respeito à sociabilidade humana: a relação do homem consigo e com o outro. O trabalho surge como dimensão coletiva, mas, paradoxalmente permite a individuação humana.

Já a categoria sócio-histórica diz respeito à compreensão do trabalho nas várias formas sociais no decorrer da história da humanidade, ou seja, múltiplas atividades prático-instrumentais de luta pela sobrevivência do homem ao longo da história. Dentre as várias modalidades de trabalho existentes na história, esse estudo busca compreender o trabalho no mundo capitalista, já que é nessa realidade que se desenvolve a docência universitária.

Na sociedade capitalista, o trabalho é constituído e organizado a partir das determinações da sociedade de classe e as determinações do estado político. Nessa conjuntura, há o processo de alienação, pois o trabalhador não domina os objetos de trabalho (matéria-prima), os meios de trabalho (ferramentas) e o próprio trabalho vivo.

De fato, essas características se apresentam no trabalho docente já que a precarização das condições de trabalho, as dificuldades na permanência no contexto da universidade e a política de sucateamento da educação superior são elementos presentes e significativos.

As exigências que se estabelecem ao docente perfazem a sobrecarga de trabalho, a pressão por produtividade, o comprometimento com o processo de formação de qualidade do estudante, a consciência de classe e a incorporação de tarefas.

Há, em curso entre nós, um desenho de carreira docente que vem ganhando contornos cada vez mais fortes, sem que tais contornos tenham sido discutidos nos Conselhos Superiores, sem que tal debate esteja associado ao que esperamos de conjunto atingir nos próximos anos como Universidade. Metas vêm sendo estabelecidas mesmo que não se saiba exatamente o que se conquistou, sem que tenha havido ampla participação na definição de um plano estratégico institucional. Vai se consolidando assim uma cultura de cumprimento de metas, independente de qualquer discussão acerca das premissas que as sustentam e do nosso compromisso com elas (DEUSDARÁ, 2010, p. 36).

A classe docente vai introjetando, a partir da lógica mercantil produtivista, modos de atuação e desenvolvimento onde o imperativo está na produtividade.

O trabalho confere identidade social ao homem: na sociedade capitalista a identidade é atribuída pela posição estrutural na divisão social do trabalho. As representações sociais dos sujeitos são reveladoras dessa condição. Os sujeitos sentem que há certo status no trabalho docente, pois o professor detém poder através do conhecimento que possui. O trabalho do docente é também instrumento de produção de valor. Na concepção marxista, o processo de trabalho originário do modo capitalismo se volta à produção de valores.

Há contradição nessa questão, já que o salário do docente universitário não acompanha os esforços e investimentos necessários à manutenção da carreira docente.

Segundo Marx (1996) o trabalho é elemento central da vida humana. O trabalho é entendido como condição para a existência humana, já que pelo trabalho o homem transforma a natureza, dominando-a e colocando-a a seu serviço.

O cotidiano da universidade, as pequenas vitórias, fazer projetos, independente do quanto vai ganhar, do tempo que vai gastar, mas ver colegas tão comprometidos ou ler coisas de colegas me dá orgulho de estar de estar num campus que tem gente pensando assim... Eu acho que só as questões familiares não me manteriam na universidade... E acho que só o profissional também não se eu tivesse um familiar muito aversivo ou muito adverso... Eu acho que eu sou uma melhor professora depois da minha filha, hoje sou uma melhor professora porque tenho uma relação conjugal feliz, com certeza, mas isso não é pra mim suficiente... Estar aqui, respirar a universidade, seus projetos... então estar em contato com isso é muito bom, é super importante (Cecília).

Por meio do trabalho os sujeitos vão organizando não somente suas carreiras, mas suas escolhas de vida. A centralidade do trabalho fica expressa na condução dos rumos, no convívio entre os pares, nas relações familiares, nas relações afetivas. O trabalho, então, assume o papel de mediar as possibilidades e impossibilidades dos sujeitos frente às suas vidas. A partir da dimensão do trabalho essas relações são firmadas e confrontadas, possibilitando continuidades e transformações.

Uma vez que o trabalho tem centralidade na vida dos sujeitos, outras dimensões da vida humana – como família, relacionamentos afetivos, relacionamentos sociais, lazer – ganham segundo plano ou são reduzidos a períodos de férias acadêmicas. Embora haja um desgaste do ponto de vista físico e emocional, o docente, de certa forma, aprende a conviver com essa realidade e até mesmo administrá-la, como se essa lógica fosse aceitável. Karl Marx, em suas reflexões acerca do significado do trabalho na sociedade, aponta os prejuízos incidentes que o trabalho na lógica capitalista acarreta:

Mas em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por mais-trabalho, o capital atropela não apenas os limites máximos morais, mas também os puramente físicos da jornada de trabalho. Usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção sadia do corpo. Rouba o tempo necessário para o consumo de ar puro e luz solar. Escamoteia tempo destinado às refeições para incomodá-lo onde possível ao próprio processo de produção, suprimindo o trabalhador, enquanto mero meio de produção, de alimentos, como a caldeira, de carvão, e a maquinaria, de graxa ou óleo. Reduz o sono saudável para a concentração, renovação e restauração da força vital a tantas horas de torpor quanto a reanimação de um organismo absolutamente esgotado torna indispensáveis (MARX, 1983, v.1, p. 378).

É significativo mencionar a dificuldade vivenciada para o agendamento das entrevistas com os sujeitos. Todos apontaram a árdua rotina de trabalho e exaustão em decorrência do acúmulo de reuniões e atividades de ensino. O escasso tempo para outras atividades que vão além do trabalho, especialmente da rotina já existente, é característica da vida docente.

Embora não estivesse no rol de questões elaboradas no roteiro de entrevista, é importante também fazer referência ao contexto em que os encontros foram efetivados. Uma das entrevistas foi realizada durante o almoço de uma

docente, na medida em que respondia às questões e dissertava sobre suas práticas, ela engolia poucas garfadas. Quando questionada sobre essa situação, declarou ser prática recorrente, já que o tempo para o almoço é também utilizado para a resolução de questões do trabalho. Outra entrevista foi realizada em situação de doença. A entrevistada sentia dores na vesícula – amenizada com analgésicos – mas justificou que precisava estar na universidade para assinar documentos e por isso não se opunha à realização da entrevista. Outras queixas, ainda, foram colhidas, como as longas horas gastas no percurso entre casa e universidade, o fato de abrir mão de atividades esportivas, a precária alimentação foram fatores mencionados que são engendrados na vida dos sujeitos em função da dinâmica de trabalho.

Quando nos dizem que nós estamos construindo, pra mim a palavra construção tem um significado maior do que tinha há cinco anos na minha vida, porque inclusive o projeto pedagógico está se construindo. Porque há resistências, como “não queremos”.[...] e quanto às condições de trabalho, hoje eu estou desde as 8h30 aqui, mas pra chegar esse horário, então eu saio às 6h, eu estou numa maratona e só paro às 23h, depois da sala de aula, amanhã eu dou aula no mestrado, das 8h às 18h, as aulas do mestrado profissional são de quinze em quinze dias e é quinta e sexta-feira, das 8h às 18h, então, eu faço pesquisa, tenho pesquisa no CNPQ¹⁵, eu faço extensão, tenho coordenação de uma pesquisa de extensão dos conselhos políticos é... E iniciação científica, orientação de TCC¹⁶, orientação de mestrado e então tudo isso está na sua carga horária, você não ganha um centavo a mais por comunicar, fazer apresentação, você não tem as condições de trabalho, são atividades são de seu interesse, sua individualidade, ou eu me adequo porque estou chegando, tenho quatro aulas, ou eu de fato visto a camisa (Emília).

O trabalho humano tem como característica principal a possibilidade de projetar os objetivos, permitindo ao ser humano a livre escolha sobre as alternativas que conduzem a esses objetivos. Sendo assim, entende-se que o sujeito é capaz de projetar seus desejos e expectativas e, assim, modificar a natureza conforme suas possibilidades. Ao modificar a natureza o docente modifica a si mesmo, já que ele também é sujeito constitutivo da natureza.

A análise de Marx (1996) demonstra que no decorrer da história da vida humana a capacidade de transformar a natureza de modificou de forma

¹⁵ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

¹⁶ Trabalho de Conclusão de Curso.

gradativa. O homem incorporou instrumentos no processo de modificação da natureza aumentando a capacidade de trabalho. Pode-se afirmar, assim, que o trabalho cumpre com dois papéis: aliena e emancipa o ser humano.

A ampliação da capacidade de trabalho a partir da utilização de instrumentos deveria possibilitar a liberdade do ser humano, entretanto, no decorrer da história, vê-se que isso impediu que o homem se realizasse como ser humano em suas atividades.

Embora haja dificuldades com as condições objetivas de trabalho, desencontros e falta de afinidade do ponto de vista das relações, entraves institucionais, embates teórico-metodológicos, a docência acarreta em bem-estar emocional, podendo conduzir à emancipação.

Embora tenha o reconhecimento do trabalho que a gente está desenvolvendo até agora... Eu creio que sou reconhecida pelos colegas, pela participação, eu creio que por representantes dos professores, durante esse período, sou suplente da coordenação... Eu creio que tenho o reconhecimento dos pares, é claro que todo mundo aqui tem... Mas majoritariamente há valor no trabalho que a gente faz, porque o reconhecimento é muito mais um movimento pessoal do que um movimento de atribuição enquanto docente. (Emília).

Me sinto bem feliz, bem realizada de saber que tudo deu certo, aquele projeto de 22 anos, de sala de aula, olha eu aqui tantos anos depois... Mas pensando que tem muito mais coisa pra viver... A universidade mudou muito, eu mudei muito, o mundo mudou... Então, é como se eu tivesse numa nova docência pra viver agora... Com menos tempo de serviço, com mais limitações físicas, levando em conta esses anos de trabalho, mais ao mesmo tempo com muito ânimo. Com muita coisa pra fazer dar certo... E estando mais preparada para os anos, para as discussões... (Cecília).

A produção de bens materiais, fato que deveria propiciar o progresso, a liberdade e emancipação humana aprisiona o homem ao desejo de produzir mais e mais, tornando-o alienado nesse processo de produção. Compreende-se, então, que a ação do homem sobre a natureza é marcada pelo antagonismo e contradição.

A ação humana exercida, coletivamente, sobre a natureza possibilita ao ser humano compreender e descobrir o seu próprio modo de agir. A ação prática sobre a realidade desperta e desenvolve o entendimento, a capacidade de compreensão e a emergência de níveis de abstração cada vez mais complexos. O ser humano age sobre o meio ambiente, natural e social e, ao mesmo tempo e subsequentemente, reflete sobre a sua ação, para entender o seu modo de agir; a seguir, volta à ação instrumentalizado por um entendimento mais avançado e assim sucessivamente. Age, reflete, adquire um novo entendimento; com o novo entendimento, volta à ação: ação esta que o obriga a nova reflexão e assim sucessivamente. Por esse processo, o ser humano avança e se humaniza. O seu entendimento e sua ação tornam-se elementos cada vez mais complexos e perfeitos, assim como o próprio ser humano torna-se mais complexo e perfeito. Desse modo o trabalho é a fonte da humanização do ser humano (LUCKESI, 1994, p. 111).

O trabalho é entendido como atividade criadora que possibilita ao homem dominar a natureza. O animal, diferentemente do ser humano, apenas utiliza a natureza, não possui a capacidade de agir sobre ela e modificá-la.

Outro aspecto importante na compreensão do trabalho é percebê-lo como ação a partir das relações sociais, ou seja, o trabalho sofre determinações sociais.

A alienação emerge nos contextos de exploração humana. Na medida em que o homem não tem controle sobre seu processo de produção de bens – no caso do trabalho docente, da produção de bens imateriais – há um distanciamento entre aquilo que é produzido e a comercialização dessa produção, possibilitando a alienação sobre o processo de produção. O rompimento com a alienação dá-se, apenas, nos contextos onde não há a exploração de um ser humano por outro, isto é, num modelo de sociedade diferente do modelo capitalista.

[...] o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. Esse significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar (BASSO, 1998, online).

O rompimento com a alienação não perpassa apenas as condições subjetivas, mas depende das condições efetivas de trabalho, sendo que essas são responsáveis por realizar a mediação no processo de conscientização sobre as forças que operam esse contexto.

Na sociedade atual, o trabalho tem sido orientado pela perspectiva de sucesso e pelo desejo – quase incansável – de vencer. Essa ideologia faz com que os indivíduos trabalhem cada vez mais e busquem maior gama de bens materiais. A competitividade exacerbada entre os pares (docentes) também é produto do mundo capitalista, podendo ser compreendida pela necessidade de alta produtividade.

É possível perceber assim que a lógica do capital é capaz de atingir profundos elementos de ordem subjetiva. O trabalho passa a ser norteado pela subjetividade humana, pelos desejos e fantasias presentes em cada indivíduo. Leda (2006) reitera que a partir das determinações do capitalismo há construção de subjetividades que possibilitam o “[...] suporte de manutenção e perpetuação da lógica mistificadora desse sistema, subjetividades estas, que devem naturalizar um mundo social cindido entre integrados e excluídos.”

O trabalho compreende dilemas e respostas; compreende um movimento dinâmico, construído sob a trama histórica, cultural, social, econômica, política e pessoal. A função do trabalho está atrelada à evolução e transformação da sociedade.

Dessa maneira, o trabalho é espaço de lutas, contradições e superações, ou seja, o trabalho é fenômeno processual que implica em transformações. Toda relação de trabalho é uma relação do indivíduo com o mundo, na qual o que está em jogo não é somente a sobrevivência ou a criação de bens necessários à vida material, mas o trabalho tem também o papel de elaborar constituições subjetivas. Por meio do trabalho o indivíduo detém o modo de existir, de se relacionar com a sociedade e com o mundo cultural, tecendo assim sua subjetividade.

É a subjetividade humana o componente necessário à capacidade de sonhar, planejar e elaborar mentalmente as projeções do indivíduo antes de

transformá-las em realidade. Em consonância, Campos (2009, online) enfatiza “[...] a teoria marxista do trabalho concebe o homem capaz de planejar, de visualizar mentalmente, de sonhar antes de construir, ou seja, trata-se de um homem portador de uma subjetividade que o distingue dos outros animais.”

A relação atividade-subjetividade não pode, então, ser compreendida de forma desconectada, já que se trata de duas dimensões do mesmo processo: o trabalho humano. Clot (1995 apud CAMPOS, 2009) afirma que a subjetividade é o engajamento de valores na atividade.

3.2 Trabalho do docente universitário

A realidade da docência universitária alterou-se nas últimas décadas. De acordo com Isaia e Bolzan (2008) dentre as mudanças mais significativas da universidade que incidem no fazer docente estão: (a) patrimônio cultural – a universidade tornou-se bem econômico; (b) lócus privilegiado de uma minoria – tem se tornado um lugar para o maior número de pessoas; (c) formação de indivíduos – a formação foi deslocada da dimensão coletiva para a dimensão individual, mais que espaço beneficiário da sociedade, o objetivo está centrado no indivíduo; (d) ditames políticos e econômicos – como parte constituinte da sociedade, a universidade constitui-se nas dinâmicas sociais e por isso está sujeita às determinações políticas, econômicas, sociais e culturais.

Frente a essas transformações na dinâmica da realidade universitária, o trabalho docente também vem se alterando, impondo ao professor a necessidade de desenvolver novas posturas e recorrer a questões formativas.

Na discussão acerca de elementos que comprometem o trabalho do docente, Cunha (2007) assinala as novas tecnologias da informação, a generalização dos meios de comunicação de massa, a instabilidade do mercado de trabalho e a indecisão sobre as necessidades do futuro universitário como elementos significativos.

A reconfiguração do trabalho docente demanda o desenvolvimento da capacidade produtiva, especialmente na construção de saberes científicos, assim como a capacidade de interpretar os conhecimentos produzidos aplicando-os nas práticas executadas. Essas duas dimensões carecem de serem desenvolvidas conjuntamente a partir da tônica do educando como protagonista de seu próprio saber.

A revolução tecnológica e o acesso à informação interferem diretamente no trabalho do professor. O docente, na realidade universitária contemporânea, deixa de ser um transmissor de conhecimentos, já que o saber pode ser acessado pelo próprio estudante em variadas fontes. Dessa maneira, a atuação profissional no exercício da docência permeia a criação de práticas que considerem o estudante como agente ativo do seu conhecimento dado a partir das diversas inter-relações existentes no processo de construção de aprendizagens.

Nesse sentido, a profissão docente carece de um processo de formação, ou melhor, utiliza-se a terminologia “profissionalidade”. Segundo Sacristán (apud CUNHA, 2007, p. 14) a profissionalidade trata-se da “[...] expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor”. O autor compreende que existem alguns atributos necessários ao exercício da docência, ou seja, um conjunto de elementos de ordem subjetiva e objetiva que norteiam essa prática.

Partimos, portanto, do entendimento de que a docência dos professores comporta dinâmicas nas quais se articulam processos reflexivos e práticas cotidianas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Tais dinâmicas emergem da vivência dos docentes, compreendendo saberes advindos do senso comum, das experiências prévias em outros ambientes formativos [diversificação de experiências e vivências anteriores à entrada efetiva no magistério superior] e do conhecimento sistematicamente elaborado. Neste sentido, a docência é permeada por expectativas, sentimentos e apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2012, online).

O conceito de profissionalidade compreende um processo dialético, em movimento, em construção. Fala-se então de uma prática que sempre está

sendo tecida, delineada e construída. Essa concepção contraria certos alicerces teóricos presentes na história da profissão que legitimam a docência constituída a partir de sólidos conhecimentos teóricos.

Para essa perspectiva, a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente, que representaria um depositário do saber, cuja palavra estaria pré-ungida de legitimação. O elemento fundante do ensino, nessa perspectiva, constitui-se na lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que esta deveria acontecer. O conhecimento, tido como puro reflexo dos objetos, organiza-se sem a mediação dos sujeitos (CUNHA, 2007, p. 14).

A experiência profissional no exercício da docência, bem como pressupostos teórico-metodológicos, conduz ao caminho contrário a essa perspectiva. As problemáticas contemporâneas presentes no cotidiano da sala de aula e nos contextos de pesquisa e extensão conduzem ao desenvolvimento de exercício da docência marcado pela construção de conhecimentos que estejam aliados aos conflitos presentes na realidade social. A recuperação e estudo dos clássicos se faz presente, contudo, a compreensão da realidade lança o docente a percorrer novos caminhos teóricos e metodológicos, assim como na construção de novo fazer profissional que seja capaz de apreender o desejo de aprender do estudante. Não tão somente no educando, mas a dimensão do desejo necessita ser ressuscitada no professor, isto é, o prazer em ensinar e em estar do bem maior que é a serviço da sociedade, precisa ser (re)constituído.

As tendências educacionais atuais primam pelo docente que contemple as interações educacionais e sociais. Esse deixa de ser transmissor de conhecimentos para ser agente de trocas, de maneira a exercitar a dimensão política de sua prática. Nesse sentido, o ambiente da aprendizagem deixa de ser somente espaço de fornecimento de informações, mas torna-se espaço de construção e formação de subjetividades a partir da relação dialógica entre os atores.

O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes de seu comportamento cotidiano. Além disso, ele divide o seu tempo em função do seu projeto de vida. Ao analisar o cotidiano estará se fazendo um estudo do momento em que ele está

vivendo e esse fato certamente concretizará esse cotidiano. Mesmo que possa haver um similar ritual diário entre um professor em início e outro em término de carreira, os significados dados a este ritual terão variações (BERNARDO apud CUNHA, 2007, p. 139).

Avaliando, assim, a importância do docente no contexto educativo, acredita-se que a proposta educacional que almeje o desenvolvimento crítico, a autonomia e emancipação do aluno, deverá considerar o docente em suas diversas dimensões – objetiva/subjetiva, cognitiva/emocional.

A especificidade do trabalho docente se encontra na articulação entre os aspectos subjetivos, notadamente o processo de formação, e os aspectos objetivos, as condições efetivas de trabalho. Essas dimensões do fazer docente somente podem ser compreendidas de forma articulada.

Diferentemente de outras modalidades de trabalho, as condições subjetivas ganham importância na docência, já que ao planejar sua ação, o docente age conscientemente podendo exercer maior ou menor autonomia na tarefa em que se encontra envolto (BASSO, 1998).

O trabalho é ato permeado de valores e possibilita ao sujeito a tomada de decisões, circunscritas pela dimensão cultural, social e psicológica. A realização de ações diretas com os seres humanos – em nosso caso, os estudantes – configura a especificidade do trabalho docente. A ação do professor dá-se diretamente com os alunos; a sala de aula é o lócus onde a legitimidade do professor é construída. Desse modo, o professor também assegura o controle de seu trabalho e garante sua autonomia.

Pelo que foi exposto, a natureza do trabalho docente não tem possibilitado uma maior objetivação do processo, propiciando uma certa autonomia ao professor e evidenciando a importância das condições subjetivas para a prática pedagógica. Estas condições subjetivas referem-se, fundamentalmente, à formação do professor que inclui a compreensão do significado de sua atividade. Poderíamos responder que a mudança depende, em grande parte, de uma formação adequada do professor e do entendimento claro do significado e do sentido de seu trabalho. Pode parecer óbvia essa resposta, mas ela torna-se um problema quando se tenta viabilizar ações concretas. Já nos referimos à dificuldade de controlar e intervir no trabalho do professor. De qualquer forma, a compreensão do significado da prática docente deve ser promovida pelas instituições responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores (BASSO, 1998, online).

Esse novo paradigma rompe com a história profissional do docente universitário. A análise da carreira docente prima pela individualidade e pela produtividade científica. A construção da carreira universitária dá-se de maneira solitária, na maioria das vezes, caminho esse que favorece o isolamento e a solidão. A especialização do conhecimento, os estágios da pós-graduação, a valorização da pesquisa em detrimento do ensino e extensão, dentre outros, também são características significativas da universidade que emergem em práticas singulares do docente.

O trabalho coletivo não encontra espaço no contexto universitário tradicional. Cunha (2007, p. 18) pontua que frente às demandas atuais, há urgência na reformulação das condições e formas de trabalho docente. A autora compreende que a universidade e o mundo globalizado contemporâneo

[...]. Requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação; um professor que transgrida as fronteiras de sua disciplina, que interprete a cultura e que reconheça o contexto em que se dá seu ensino e no qual sua produção acontece.

Se essas são algumas condições básicas para a construção de uma nova profissionalidade docente que promova uma ruptura com a ordem tradicional, vale, então, perguntar: com que incentivo? Com que reconhecimento? Quando o professor universitário percebe essas condições valorizadas? Em que lugar ele se prepara para essa tarefa?

Segundo Cunha (2007), uma vez que a universidade oferece poucos espaços à reflexão da própria prática e sobre a profissão docente, o professor tende a utilizar como referência profissional as experiências vivenciadas no decorrer de sua formação estudantil. Nesse sentido, as decisões pedagógicas e as atuações no contexto da docência são firmadas partindo das formações subjetivas tecidas no curso de sua vida. Tem-se aqui o papel da subjetividade frente à atuação profissional.

Estar num lugar, por exemplo, onde estou pedagogicamente alinhada, trocar com as pessoas, você está conseguindo aprender, está conseguindo trocar, eu aprendi muito aqui nestes três anos... Por que faculdade de psicologia é aquele bando de psicóloga [...] Não é igual aqui... Então aqui você tem que pensar mesmo, a tal da integração, multiprofissional, intersetorial, essas coisas... Você está ali fazendo, na docência, então isso é

muito difícil mas é muito bom, é muito bom... Isso me dá, isso me faz sentir bem, eu me sinto apoiada... Faz eu pensar que se existe um despreparo da minha parte, tem alguém que é mais preparado naquilo, assim como eu sou em outra, e posso ajudar. Esse trabalho em equipe é fantástico, isso está me deixando bem feliz... animada (Maria).

O modo de produção vigente contribui para a valorização da ideia de que cada indivíduo deve investir em sua formação educacional. Na medida em que essa concepção torna-se norte do processo de formação, há difusão de ações competitivas e a diminuição da possibilidade do trabalho coletivo. O imperativo é o investimento na própria capacitação como forma de melhorar a remuneração, dada também pela ampliação da produtividade.

A prática docente, na atualidade, demanda uma aproximação dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais e emocionais. Esses são elementos que podem promover o desenvolvimento de sujeitos democráticos. Dessa maneira, a docência perpassa a realização de ações que valorizem o sujeito e sua bagagem sociocultural. Imbernón (2009, p. 98), contudo, assinala que “[...] convém estar alerta para impedir que se trate de uma redefinição dos sistemas econômicos e de regulação do mercado para introduzir elementos que podem supor uma autonomia educacional vigiada, autorizada [...]” Nesse sentido, a profissão docente assume novas competências profissionais, esse redimensionamento deve-se às transformações na sociedade no decorrer da história, especialmente, pelas mudanças contemporâneas.

Dessa maneira, vive-se momento histórico marcado pela crise do poder profissional, já que as novas relações sociais imprimem outro caráter ao papel do docente. Simultaneamente, o docente perde o papel de “herói” na nova conjuntura, isto é, ele não assume condição superior aos demais sujeitos do contexto educativo. Nesse papel, o docente é definido por um padrão de identidade vinculado à imagem de “verdadeiro”, “superior”, “especial”, “bom profissional”.

Sabe-se, entretanto, que a lógica neoliberal impulsionada pelas transformações das tecnologias da informação e pela globalização, incide diretamente na atuação docente e no papel da universidade brasileira. Há uma

aproximação entre o trabalho docente, considerado aqui como fazer intelectual, e o mercado de trabalho.

[...] por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa organização do trabalho [...] onde sua eficácia e produtividade são objetivadas em índices; por outro lado, o professor é produtor das mercadorias “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento sócio-produtivo. (MANCEBO, 2007, p. 77, grifo do autor).

A autora pontua ainda a existência de três fatores, intrinsecamente relacionados, que incidem diretamente na constituição subjetiva do docente: a precarização do trabalho, a flexibilização das tarefas e uma nova relação que se estabelece com o tempo de trabalho.

Embora no cotidiano e na mídia as queixas do exercício docente estejam vinculadas às reivindicações por melhores salários, as representações dos sujeitos estão alicerçadas nas condições de trabalho e na perspectiva de democratização do ensino público.

[...] as condições mesmo são muito difíceis, esse é um processo que a gente está pensando. [...]. Isso tudo faz com que as condições de trabalho da gente sejam muito precárias, faltam recursos, isso demanda uma infraestrutura que a gente não tem. É uma sobrecondição de trabalho que se coloca pra dar conta de um ideal do que seria uma educação mais humanizada, enquanto professor. Isso é realmente um grande desafio que nós temos; essa questão de planejar a universidade para o futuro, diz respeito inclusive à precarização do ensino público, não estamos falando de particularidades, mas de uma precarização nacionalmente do que significa o ensino público (Emília).

Ao tratarem das condições de trabalho, os docentes não se limitam às experiências particulares do campus e da universidade em que trabalham. As representações estão ligadas ao contexto macro, isto é, ao panorama da educação desenvolvida e efetivada as universidades públicas federais.

Eu tenho duas condições: uma que é não é daqui, a Unifesp, esse campus, as condições em geral talvez até as federais em particular... Obrigado, você não é obrigado a fazer nada... Mas nas federais, e imagino que nas estaduais também, a exigência de produção, de trabalho, é uma coisa irracional, irracional... Inclusive ela não bate com o que a gente se propõe, porque a gente trabalha aqui com o aluno, discutindo com ele a questão do

encontro entre pessoas, fazer saúde é encontrar com o outro, é entender o outro, não é só pregar o que você sabe, fazer uma prescrição, eu psicólogo, eu fisioterapeuta prescrevo pra você... Não, tem que conhecer, eu tenho que entender... Isso é uma coisa de construção conjunta... Eu tenho que ouvir o outro, eu não posso passar por cima, de trator, e a vida é pra todos... Então, essa discussão é meio na contramão do que a universidade em geral exige. [...]. A outra situação é que a gente está nesse campus que é novo, então você está vendo aqui, as condições nossas são muito ruins, muito precárias, muito improvisadas... (Maria).

Percebe-se uma contradição entre a lógica da produtividade e o caráter humanista das relações educativas. Ao guiar-se por práticas pedagógicas alicerçadas na questão da relação, das trocas, da horizontalidade, os sujeitos não encontram meios para publicarem e desenvolverem atividades de pesquisa que demandam tempo para reflexão e pensamento.

Os sujeitos veem-se coagidos pela racionalidade universitária que valoriza o docente a partir da quantidade de livros lançados, artigos publicados e trabalhos apresentados. O imperativo passa ser a produtividade, onde a referência de bom trabalho passa a ser o Currículo Lattes repleto de produções.

Hoje, objetivamente, as condições estruturais, embora melhores que a anterior, melhor do ponto de vista da iluminação, de repartição, ainda tem problemas, muitos, De acessibilidade, eu dou aula na biblioteca a noite pra uma turma, porque o elevador não funciona, e o elevador não funciona há um mês, não é uma semana, então eu acho que isso traz um impacto na turma, um impacto do ponto de vista objetivo-relacional... A aluna cadeirante já começa a se ver como a aluna que impede a turma de estar numa sala de aula e os alunos comentam que não se sentem parte da universidade, que são postos numa condição diferente... E eu como docente, um dia da semana tenho que lidar com essas adversidades e fazer com que isso não seja um entrave pra minha tarefa que naquele momento é a docência... Mas também não posso fazer de conta que não acontece... Então isso é uma condição objetiva forte... Questões muito pequenas vão interferindo no contexto da aula... Não ter luz no banheiro a noite, não ter água... E têm outras pautas maiores, objetivas, as condições de remuneração nossas, as discussões dos docentes em âmbito da universidade em campo nacional, que se começa a anunciar, em função dos acordos com o governo federal que propunham uma análise das carreiras e da remuneração e que isso parece não estar caminhando, nos acabamos de conversar isso ontem, o desenho que o governo anuncia é um desenho que tende a complicar essa indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, então de remuneração mesmo, condições objetivas de trabalho, a tendência é de não garantir ao docente essas condições plenas de exercício dessas três dimensões... E acho que essas condições objetivas, tendem a motivar ou não o docente pra inserções e pra oposições de atividade no espaço da escola, da universidade (Cecília).

As condições de trabalho são representadas a partir de dois componentes: questões singulares da esfera micro (contexto particular institucional) e questões vinculadas à esfera macro (políticas educacionais). Em qualquer dessas dimensões é evidente que as questões de ordem objetiva, como a falta de elevador, a necessidade de improvisar recursos para a efetivação da aula, a qualidade do prédio, o plano de carreira, a remuneração, dentre outros, incidem nas questões subjetivas, incitando posturas e ações diferenciadas por parte do docente.

Os elementos estruturais, como espaço físico, ventilação, luminosidade, acessibilidade, dentre outros, são assinalados como instrumentos que afetam o desenvolvimento da atividade docente e são geradores de insatisfação. As políticas e programas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), o Plano de Desenvolvimento para a Educação (BRASIL, 2007) e o Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007) sinalizam sobre a garantia, por parte do estado, de condições de trabalho adequadas, destacando a importância dessa dimensão para o adequado desenvolvimento da educação democrática. Há, nesse contexto, a imposição de condições complexas para o trabalho, bem como, para a formação profissional qualitativa dos estudantes.

O sucateamento das instituições de ensino superior marcada por estruturas físicas inadequadas com acústica, ventilação, equipamentos prejudicados ou inadequados reitera o desvalor acerca do trabalho docente. Dados do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) apontam: “As consequências da redução de receita para a educação superior são variadas. Uma delas é a detonação da infraestrutura das IFES, como a falta de água, tetos desabando, cortes de luz, sem contar as obras inacabadas.” (apud PEREIRA, 2008, p. 114).

O aumento do trabalho precário também se efetiva pela contratação de docentes horistas na universidade privada e pela proliferação de (sub) contratações de docentes temporários na universidade pública, na medida em que o regime de trabalho é intensificado, há o aumento do sofrimento subjetivo, neutralizando a consciência e movimentação de classe e aprofundando o sentimento de individualidade. Há também intenso crescimento nas atribuições do docente,

consequência da flexibilização de tarefas. Esse, além das responsabilidades sobre a sala de aula e o processo de pesquisa, passa a desempenhar atividades burocráticas, desde o preenchimento de documentações e afins até a captação de recursos. Por fim, a relação com o tempo de trabalho é modificada gerando a aceleração da produção docente, bem como maior tempo de dedicação ao trabalho.

De acordo com Campos (2009), fundamentada em Karl Marx, a análise das dimensões subjetivas do trabalho docente pressupõe a concepção do trabalho como elemento central da vida humana. Nesse sentido, se no trabalho encontram-se dilemas e contradições da existência humana, é também no trabalho que se encontram possibilidades para as relações do homem. O trabalho não se configura apenas como aspecto necessário à manutenção da vida, da sobrevivência e da criação de bens, por ser aspecto intrinsecamente humano, o trabalho visa a constituição subjetiva do indivíduo. Na concepção da autora,

O trabalho traz impresso um projeto, uma lei determinante do seu modo de operar e uma vontade. Pode-se dizer, então, que o homem extrai de seu trabalho, além do produto, sua maneira de ser e de se posicionar diante dos outros, da sociedade e do mundo do trabalho, ou seja, extrai a sua própria subjetividade (CAMPOS, 2009, p. 3).

A nova dinâmica, nomeada aqui como “produtivista-consumista”, encontrada na universidade brasileira ressoa na constituição subjetiva do docente, configurando nova identidade. Pode-se perceber, contudo, que essa nova identidade contribui para o adoecimento psíquico e físico do mesmo, para a modificação de práticas pedagógicas e para a precarização das relações no ambiente de trabalho e em demais contextos da vida humana. Meis e outros (2005) e Lipp (2002) (apud MANCEBO, 2007) em pesquisas com docentes de diversas áreas reiteram que a continuidade desse quadro poderá conduzir a um declínio da qualidade da ciência e educação brasileira.

Para o pensamento é preciso um tempo de ressonâncias, de elaboração que o termo “experiência” bem expressa, de modo que imediatismo ditado pelo mercado e a exigência do aspecto “aplicado” para o saber caminha em sentido contrário ao processo de criação e de respeito ao tempo de maturação intelectual necessários a qualquer atividade conceitual e de reflexão (MANCEBO, 2007, p. 78, grifo do autor).

O trabalho docente tem tido sua identidade transformada pela sobrecarga de responsabilidades, pelas incisivas exigências em relação à aprendizagem do educando e pela lógica da alta produtividade. Acredita-se que o exercício da docência no Ensino Superior tem caráter reflexivo e dialógico, contudo, as exigências contemporâneas impossibilitam a reflexão e a discussão necessárias ao avanço do conhecimento e da aprendizagem.

O sentimento de desrespeito e de desvalor é tônica na fala dos sujeitos. Os docentes sentem-se explorados pela alta produtividade que devem cumprir. Ao utilizar a palavra “pecado” para fazer uma analogia com a exploração que sente, pode-se inferir que o sistema, na ótica docente, é cruel, perverso e maldoso.

Então se eu tenho três PIBIC's¹⁷, eu tenho que ter três produções pra isso... E tudo em tempo curto... Se você não faz naquele ano, não consegue mais... Então assim é uma lógica, eu tenho a maior esperança de que isso vai acabar... Porque não pode ser... Não é uma coisa humana, é uma coisa... um pecado... Uma coisa que tem por dizer assim... Uma desvalia, tira o valor da vida, das pessoas, você não é nada... Você passa a ser um objeto produtor... Sabe, uma mercadoria... (Maria).

A escassez de gratificações morais, o ambiente de trabalho, a solidão educativa, a hierarquização e burocratização crescentes, os eventos de desvalorização por parte das famílias, dentre outros, são fenômenos ressaltados por Imbernón (2009) que repercutem negativamente na prática docente.

Acredita-se que a atuação docente que contemple essas características deverá levar em consideração as mediações entre o externo e interno, uma vez que, em nossa compreensão, o processo de aquisição de conhecimento perpassa a internalização dos signos culturais pelo indivíduo.

Há expectativa de que a universidade brasileira atinja todas as camadas sociais e conduza à formação crítica e criativa do ser humano. No desenvolvimento e efetivação da educação condizente com seus princípios, encontram-se várias lacunas, especialmente no que se refere ao papel do docente.

¹⁷ Referindo-se ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

Mas acho que o papel do docente é exatamente nesse sentido de mostrar que o conhecimento é construído e reconstruído constantemente, estimular o estudante a ter também um nível de preocupação com o contexto que ele está inserido, de que o ensino superior ele tem que estar voltado pras condições reais de vida e de trabalho das populações, o ensino superior não é algo que vai ter um uso exclusivo pra mim, ou que se encerra em mim docente ou no estudante, mas que tem que estar a serviço de um propósito, ele tem que ter um sentido, e o sentido pra mim do ensino é contribuir para que haja mudança nas condições de vida da população, lutar pela construção de outra sociedade, com mais equidade, justiça, enfim, eu to falando até do meu Projeto, da profissão (Beatriz).

O trabalho docente na universidade vem passando por ampla expansão de tarefas em decorrência do privilégio da pesquisa em detrimento do ensino e práticas de extensão. A tônica da universidade moderna é a pesquisa, essa tarefa é a principal função no rol de atividades do docente. Essa nova identidade da universidade moderna contribui para o acúmulo de atividades desenvolvidas pelo docente, já que a lógica da produtividade marca a tônica do trabalho.

Os sujeitos compreendem o trabalho docente a partir do tripé pesquisa-ensino-extensão aliado à prática da gestão. Desse modo, o sentimento de integralidade do exercício docente está atrelado ao desenvolvimento do trabalho nessas quatro esferas.

Então eu acho que esse é um dado que não é tão objeto, mas é uma condição do trabalho na universidade. Você tem muitas instâncias de trabalho de participação, de deliberação, vários momentos de sentar e pensar o trabalho, não o trabalho meu de docente em sala de aula, mas a minha questão na universidade, no curso, a questão da universidade no entorno, na cidade. Enfim, isso toma muito tempo, acho Fundamental, a gente tem que fazer isso [...]. Mas, a tendência é de não garantir ao docente essas condições plenas de exercício dessas três dimensões... E acho que essas condições objetivas, tendem a motivar ou não o docente pra inserções e pra oposições de atividade no espaço da escola, da universidade (Beatriz).

Como docente eu me vejo como alguém que está encontrando de fato na universidade pública e entendendo melhor essas dimensões que eu havia dito antes, da integração, da interdependência entre ensino, pesquisa, extensão... Como que a pesquisa pensa o ensino, enfim, como essas dimensões se retroalimentam, é uma coisa que eu vejo cada vez mais a entender e a viver porque não faz parte das coisas que eu pude aprender antes e me vejo hoje aqui também estimulada a participar de outras instâncias de discussão do exercício da docência (Maria).

O trabalho em cada uma dessas esferas suscita ações diferenciadas. Nesse sentido, o professor tem que organizar sua jornada de trabalho – isto é, quarenta horas semanais – a partir dessas atividades. Entretanto, nem sempre essas quatro formas de atuação estão interligadas ou convergidas numa temática central. A pouca quantidade de docentes nos cursos, de modo geral, implica na orientação de temas diferenciados, na discussão de assuntos distintos e na proposição de práticas diversas.

O que a gente almeja enquanto o tripé da universidade, que é ensino, pesquisa e extensão, eu diria que a gente vê essa possibilidade, de fazer no mesmo local, juntar esforços, no mesmo território, você fazer o ensino, a partir do seu conhecimento, da sua pesquisa, isso é fantástico. Só que particularmente, digo, não é meu caso, eu faço extensão no município, que é o Conselho da Assistência, mas dentro do projeto que eu coordeno, eu tenho três outras áreas, então nós temos quatro áreas, nós temos a assistência social, criança e adolescente, juventude e saúde. [...]Eu estou na extensão nos conselhos, dou aula de Trabalho e Saúde, faço a pesquisa de sistemas de informação, tenho um núcleo que eu coordeno que é de famílias... (Emília).

Dentre os desafios, encontra-se a superação da alienação profissional vinculada à conscientização das condições de trabalho, a estrutura hierárquica, a ruptura de tradições e ideologias, dentre outros. Os obstáculos perpassam ainda a possibilidade da vivência de uma autonomia profissional compartilhada, ou seja, o desenvolvimento de relações que estejam menos pautadas nas relações de poder e mais alicerçadas no desenvolvimento e crescimento dos sujeitos da educação¹⁸.

E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social (IMBERNÓN, 2009, p. 15).

Pensar em uma lógica em que as relações e a prática da coletividade se desenvolvam pode auxiliar tanto a formação quanto o exercício da

¹⁸ O termo sujeitos da educação faz menção a todos os indivíduos que se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem e todos os componentes do sistema educacional.

docência, já que essa é uma forma de romper com a alienação e o individualismo que caracterizam o panorama atual.

[...] a ciência não só se converteu em momento chave do desenvolvimento industrial, senão que ela mesma se industrializou. E o que aspirava ser uma atividade absolutamente livre e realizadora foi submetida, pelo poder, ao mesmo jugo da alienação do trabalho [...] o trabalho do cientista se parcializou e dividiu, transformando o pesquisador no operário de uma construção cujo sentido, em grande medida, muitas vezes lhe escapa (PARÍS apud LEDA, 2006, p. 10).

As mudanças no mundo do trabalho incidem diretamente no campo educacional. As exigências quanto à qualificação e competência afetam as expectativas acerca do trabalho docente, de modo que é esperado que o docente amplie seu rol de atividades e incremente a quantidade de tarefas (LEDA, 2006). A autora defende a especificidade do trabalho docente e sinaliza preocupação quanto à aceleração da produção acadêmica, que na maioria das vezes não apresenta avanços frente ao conhecimento, mas trata-se de reelaboração de conteúdos já difundidos e na superficialidade das discussões.

Os docentes do ensino superior, habitualmente, desempenham atividades muito específicas em relação às demais categorias. A rotina mais comum, especialmente nas instituições públicas, é ministrar aulas; corrigir trabalhos e provas; realizar pesquisas; redigir artigos; participar de eventos; orientar a produção de trabalhos científicos; participar de projetos de extensão; além da busca de atualização de novos conhecimentos, tentando acompanhar as velozes mudanças do mundo globalizado. Todas essas atividades, hoje, são marcadas pela lógica da avaliação quantitativa vinculada ao pagamento de gratificações e financiamento de pesquisas conforme a produtividade (LEDA, 2006, p. 5).

O significado da ação docente encontra-se atrelada àquilo que motiva e incita o docente em realizar seu trabalho. Essas motivações não se encontram alicerçadas somente nos aspectos de ordem subjetiva – desejo, vocação, interesse – mas se dão também no entorno das condições materiais e objetivas em que a docência se efetiva.

Apesar das agruras encontradas no cotidiano de trabalho, os sujeitos conseguem perceber pontos favoráveis no panorama universitário brasileiro, marcado pelas modificações que esse sistema tem passado. Os sujeitos ressaltam

que a universidade federal pública encontra-se envolta num processo de mudança, buscando superar as desigualdades no acesso ao Ensino Superior¹⁹.

[...] o que eu vivo hoje, não posso dizer que são péssimas condições de trabalho, eu estaria sendo injusta, mas, tem um pedaço grande de construção que causa alguns desconfortos, mas acho que esse é um... quase necessária. Eu prefiro pensar que, enfim, tendo 25 anos de docência, é um privilégio participar da mudança, de não ter saído antes de ver as necessidades pública federal mais "atenada" com o social, mais atuante na transformação, na mudança, enfim, mais algumas horas, é difícil (Cecília).

As condições objetivas podem tornar-se limitadoras da prática docente, conduzindo à alienação e comprometendo o processo de aprendizagem dos estudantes. Ademais, a dura jornada de trabalho, o foco na produtividade, o escasso tempo para tarefas que envolvam a reflexão podem impedir que o docente se realize como ser humano. O risco encontra-se "[...] que, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua mente" (MARX, 1984, p. 153).

Acho importante que o docente também experimente espaços de trabalho, se coloque como trabalhador fora da universidade, especialmente no meu curso de serviço social que é uma profissão da intervenção, do campo da intervenção, me parece que faz toda diferença no exercício da docência você ter, pra maior capacidade de fazer essa inter-relação entre teoria e realidade, como os docentes que já tiveram experiências concretas do exercício da profissão. Não que ele tenha que vivê-las ainda hoje pra ser docente, eu acho muito difícil conciliar os dois processos, o exercício profissional e a docência, ainda que docência seja uma dimensão do exercício profissional. Mas estou considerando o exercício profissional o trabalho fora da universidade, acho fundamental ter tido essa experiência, ou se aproximar dela, por grupos de extensão, de algum modo, a gente não tem como descolar docência de outras áreas. Acho que é isso... (Beatriz).

Dentre os aspectos que caracterizaram o exercício do magistério, encontra-se a concepção de trabalho. Por longo período, o exercício da docência, uma vez ligado ao ideário de vocação e sacerdócio, se distanciava do título de trabalho. Nesse sentido, ressalta Cunha (2007, p. 12) “[...] embora assalariados, os

¹⁹ Quando trata das mudanças ocorridas na universidade, pode-se inferir que a entrevistada refere-se às políticas do Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

professores cultivaram a ideia de serem parte do grupo de dirigentes intelectuais, autoridades reconhecidas pelo saber”. Essa concepção era legitimada pela sociedade e tecida pelos próprios docentes que não se identificavam com aspectos tradicionais postos pela maioria da classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não me deem fórmulas certas, porque eu não espero acertar sempre...
Não me mostre o que esperam de mim, porque vou seguir meu coração!...
Não me façam ser o que eu não sou, não me convidem a ser igual,
Porque sinceramente sou diferente!...
Não sei amar pela metade,
Não sei viver de mentiras,
Não sei voar com os pés no chão...
Sou sempre eu mesma,
Mas com certeza não serei a mesma para sempre (Clarice Lispector).*

As mudanças societárias, tecnológicas, econômicas incidem na organização da universidade brasileira, especialmente, no docente, figura importante nesse cenário. A universidade é espaço privilegiado para a construção de aprendizagens e conhecimentos, é lócus central da formação profissional.

Como elemento do processo educativo, o docente é responsável pela mediação entre o conhecimento acadêmico e a realidade concreta. Sua importância está atrelada à capacidade de articular os saberes construídos a partir das apropriações teóricas, das pesquisas desenvolvidas, dos estágios realizados, das relações estabelecidas com o território de extensão. Destaca-se aqui o valor da bagagem teórico-metodológica que vai sendo tecida no decorrer dessa trajetória.

O papel do docente, entretanto, não se encontra tão somente vinculado aos aspectos estruturais ou teóricos, notadamente valorizados no contexto acadêmico. O docente é ser de relações, sua atividade está intimamente relacionada à dimensão subjetiva da existência humana. A habilidade em acolher, a capacidade de estar com o outro, a resiliência frente aos desafios, o desejo pela aprendizagem, a disponibilidade em lidar com o diferente e com as diferenças são elementos significativos ao exercício docente.

Buscou-se refletir, nesse trabalho, sobre as questões identitárias e a formação profissional do docente. A identidade docente, definida como conjunto de características, atributos, elementos percebidos e conferidos a si próprio, é resultante das relações entre o indivíduo e a sociedade. A identidade é entendida como processo de subjetivação, onde o mundo interior vai sendo tecido e internalizado a partir das relações sociais.

Nesse sentido, a identidade docente é constituída pelo modo como a sociedade percebe o professor e como esse vai subjetivando essas percepções. Esse processo é gerador de (novos) modos de agir, pensar, sentir e se posicionar frente à sociedade e aos processos educativos.

Fala-se numa identidade caracterizada pela plasticidade e pela dialética. Partindo desse aspecto teórico, percebeu-se que a identidade dos sujeitos é marcada pela dimensão política. As representações dos docentes são repletas de valores educativos que se aproximam da perspectiva crítica em educação e do posicionamento de autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Cipriano Luckesi e Dermeval Saviani.

O desenvolvimento de ações e práticas que os sujeitos almejam é na direção de uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais democrática. Verificou-se que o olhar dos docentes está direcionado ao projeto de formação profissional de cunho humanizado e interdisciplinar.

É evidente que as representações sociais acerca da dimensão identitária versam sobre a importância do conhecimento teórico. Há valorização do saber alicerçado no arcabouço teórico. O profundo domínio de matrizes e correntes de pensamento é essencial à atuação docente. Essa prática, entretanto, não se esgota nesse aspecto. Os docentes apontam para a importância de conhecimentos e saberes que transcendem as questões teórico-metodológicas. Dessa maneira, a dimensão relacional, isto é, o desenvolvimento de habilidades que primam pelo encontro com o outro – seja esse outro o estudante, os pares, os demais sujeitos presentes no contexto universitário – ganham tônica na medida em que se tornam imprescindíveis à prática docente e configuram a identidade.

Existe, assim, relação entre a identidade e a formação profissional. A identidade vai sendo delineada, também nas experiências advindas do processo de formação profissional. Refere-se à formação profissional como processo continuado, que não se limita à realização de cursos formais como especialização, mestrado, doutorado, entre outros, mas diz respeito aos elementos que são organizados na reflexão e na vida cotidiana.

A ausência ou escassez de processos formais que permitam a instrumentalização para o exercício da docência conduzem à tessitura na identidade do professor. Dentre vários aspectos infere-se que a vinculação com o mundo da pesquisa, dinâmica tão comum à realidade do Ensino Superior brasileiro pode dar-se em virtude de processos de subjetivação. Pesquisar é um modo de ser aceito, de ser valorizado e ser reconhecido pelo entorno.

É importante ressaltar que esse não é o único fator. A aproximação com o cotidiano da pesquisa é fruto também da lógica da produtividade. Abastecer o Currículo Lattes, produzir material acadêmico em grande escala é imperativo na universidade. A relação entre a identidade, a formação profissional e a valorização da dimensão da pesquisa é marcada por profunda contradição. A universidade, enquanto instituição social, cobra, valoriza e impõe aos docentes a produção de trabalhos e artigos científicos. Os docentes negam essa lógica e até mesmo tecem críticas acerca dessa condição. Contudo, continuam produzindo por meio do fomento aos grupos de pesquisa e estabelecimento de parceiros de pesquisa. Essa postura ocorre como forma de manutenção do próprio trabalho, mas também como meio para manter certo status acadêmico e ganhar legitimidade e reconhecimento na comunidade acadêmica.

O desenvolvimento de ações em virtude da pesquisa se encontra atrelado a questões objetivas e a questões subjetivas. Há um discurso onde a ideia da produtividade se consolida em função do trabalho docente. Subjacente a essa afirmação reluz o desejo pelo conhecimento, o desejo em controlar a realidade, o desejo pelo saber e pelo poder.

Percebe-se que na realidade do Ensino Superior estudado a inserção do docente no universo da docência acadêmica, em especial as universidades públicas, efetiva-se por meio de títulos. Dessa maneira, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado – são exigências para a inserção na carreira docente.

Os dados encontrados são de extremo significado ao mostrarem que essas políticas educacionais são marcadas por contradição, já que o docente percebe lacunas em sua formação profissional. Os cursos de mestrado e doutorado

são exigências, mas mostram-se insuficientes à formação para a docência, uma vez que não fornecem elementos suficientes à atuação no cotidiano.

A queixa quanto à ausência de instrumentos que contribuam para a didática no ensino e nas experiências em sala de aula ganha espaço. Sem saber a que recorrer, os docentes, de modo intuitivo e pouco engendrado, utilizam-se de suas habilidades em termos de relação e diálogo para superarem as dificuldades diárias.

Entende-se que os processos formativos do docente, no cenário universitário, necessitam ser repensados e reorganizados. O docente carece de maior preparo, notadamente, na dimensão do ensino. Há necessidade de formação quanto a metodologias que contemplem a diversidade de formas de conhecer e aprender, preparação quanto à diversidade de didáticas e práticas pedagógicas, desenvolvimento de formas de comunicação, utilização de novas tecnologias, conhecimento acerca do funcionamento da sala de aula enquanto grupo e instrumentalização para a relação professor-aluno. Destaca-se a importância de processos de formação, como os cursos de mestrado e doutorado, que não se limitem à pesquisa, mas que deem condições para a inserção do docente no universo universitário.

A identidade do docente não é algo “natural”, previamente construído, nem mesmo algo “pronto”, “acabado”, “fechado”. Essa identidade é fruto de ampla gama de relações articuladas na historicidade do docente. Os valores aprendidos e desenvolvidos a partir das vivências familiares e pessoais contribuem para a tessitura da identidade docente, porém, essa é também concatenada a partir de elementos vividos pela formação profissional – ou mesmo por aqueles elementos faltosos/faltantes – e pelas relações estabelecidas no trabalho.

Ao adentrar no exercício da docência, o professor já carrega consigo marcas singulares engendradas nas relações pessoais, familiares e sociais. Como processo dialético, essas marcas ou elementos identitários são (re)significados e (re)constituídos nas relações encontradas no contexto universitário. Dessa modo, a forma de ser, estar, sentir e pensar do docente não se torna uma edificação constituída anteriormente à entrada na universidade, nem mesmo acabada após

esse período; mas o que identifica o docente é uma construção contínua e ininterrupta de aprendizagens emocionais, teóricas e relacionais.

A formação profissional, conforme assinalado anteriormente, tem papel importante no modo como o sujeito se faz enquanto docente. As (re)constituições advindas do processo de formação profissional estão vinculadas à dimensão da pesquisa e da extensão. A graduação e os cursos de mestrado e doutorado introjetam capacidades e habilidades necessárias à realidade da pesquisa e desenvolvimento de projetos. Os saberes elementares ao exercício da docência na dimensão do ensino, ou seja, a inserção em sala de aula, se mostram insuficientes ou frágeis. As representações dos docentes apontam o sentimento de falta de saberes e técnicas que auxiliem no manejo do processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, o processo de formação deixa lacunas que são preenchidas somente a partir da disposição do docente em buscar e encontrar outros espaços formadores. Esses elementos faltosos e faltantes, em alguns momentos, tornam-se parte do cotidiano profissional do docente.

O mundo do trabalho também cumpre seu papel enquanto elemento criador e transformador de subjetividades, incidindo na formação da identidade docente. Os apontamentos acerca do mundo trabalho são melhor compreendidos a partir das conjecturas do sistema capitalista. Sendo assim, entende-se que as políticas públicas – especialmente as políticas e planos educacionais –, a organização da universidade e as relações estabelecidas entre os sujeitos da educação – docentes, técnicos e discentes – tem rebatimento no modo como o docente se organiza do ponto de vista do trabalho e subjetivo.

Percebeu-se a centralidade do trabalho na vida dos sujeitos. O professor universitário tem como característica o prazer pelas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. O encantamento e interesse por essas atividades, especialmente, a liberdade existente no contexto da docência universitária, permite ao docente vigor no enfrentamento do cotidiano. Essa liberdade é caracterizada pelas escolhas de textos e livros utilizados, do objeto de pesquisa, da forma em avaliar, na inserção em espaços de estudo, pesquisa e extensão.

A precarização do trabalho docente é imperativo no cenário pesquisado. O sentimento de desrespeito e desvalor é presente. A necessidade de

produzir, característica maior do neoliberalismo, ganha vigor na universidade pública. Esse fenômeno gera mudanças, em especial, na identidade docente, uma vez que o professor se sente forçado a expandir o rol de tarefas e produzir material acadêmico. Enquanto reflexo da lógica mercantil, característica ímpar do sistema capitalista, vê-se a proletarização da docência, onde o docente, na condição de trabalhador é exaurido em suas forças. Esse processo não compromete apenas a dimensão do trabalho, mas afeta e transmuta várias dimensões da vida desses indivíduos.

No que tange a dimensão psíquica, a subjetividade do docente é também delineada a partir das relações com o trabalho. Os demais atores do contexto educacional universitário – colegas docentes, estudantes, técnicos, dentre outros – são personagens que alimentam as formações identitárias, a partir das experiências socialmente vivenciadas e partilhadas. Dessa maneira, entende-se que essas relações sociais, originárias do contexto universitário, possibilitam construções polissêmicas, contribuindo para a identidade docente.

A objetividade do trabalho docente possibilita o desenvolvimento de processos de subjetivação. A intervenção do sujeito no seu contexto de trabalho – aqui a universidade e todos os seus atores – permite a transformação da realidade, bem como a transformação de si próprio. Ao pensar, criar, decidir, planejar e atuar conforme as próprias escolhas o docente gera sentidos e significados para as experiências vivenciadas. Essa característica é singular para a compreensão das identidades constituídas na docência.

As identidades dos sujeitos estavam aproximadas das características vivenciadas no cotidiano do trabalho. Essa relação é paradoxal, pois ao mesmo tempo em que efetiva escolhas no cotidiano universitário essas são determinadas pelo mundo social. Nesse sentido, não é possível compreender a identidade docente descolada dos processos de trabalho, da sociedade e da realidade cultural na qual se encontra inserido.

Os sentidos e significados constituídos pelos sujeitos acerca da universidade e seus determinantes está vinculado ao papel da educação como espaço de promoção da cidadania, como instrumento de rompimento da alienação e

como aparelho imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade pautada nos valores democráticos.

Percebeu-se que as representações sociais das subjetividades nos docentes são decorrentes da trama econômica, social, política e cultural; ou seja, as emoções, o modo de apreender e conceber a realidade são resultantes da realidade experienciada.

É importante destacar, ainda, que as condições de trabalho, marcadas pela agudização e precarização, podem alijar essa subjetividade, impedindo que o docente avance enquanto sujeito criativo, criador e alcance a emancipação.

As contradições na dinâmica do trabalho residem no sentimento de bem-estar em realizar uma atividade prazerosa e importante do ponto de vista social, mas ao mesmo tempo, essa atuação é acompanhada do sentimento de desvalor, dadas as condições de trabalho e salário. O docente percebe-se, assim, diante de um impasse, a universidade é contexto emancipador e alienador.

O estudo desenvolvido e aqui apresentado não esgota a temática. Os enfrentamentos presentes no cotidiano da vida docente conduzem à necessidade de novos estudos que apontem caminhos para a efetivação do exercício docente atrelado às necessidades sociais, bem como, à condições de formação profissional e trabalho mais adequadas.

Embora a docência seja espaço de lutas, marcado por permanências, resistências e rupturas, a emoção delinea o cotidiano profissional. Foi importante perceber que mesmo sofrendo agruras e desalentos, os sentimentos que a docência desperta são motivadores para a continuidade da carreira docente. A alegria pela conquista, o êxtase com novas descobertas, a euforia por vencer os próprios limites, a felicidade em dividir conhecimentos são emoções que impulsionam o trabalho docente.

O contexto universitário estudado revelou que o docente é sujeito que, do ponto de vista emocional e social, reside na fronteira: por um lado, necessita suportar as condições precárias de trabalho para avançar no conhecimento, por outro, se regozija com esse conhecimento tecido coletivamente e busca a

emancipação. A continência, enquanto capacidade de tolerar, pode ser apreendida nos sujeitos, conduzindo à reflexão de que o docente na atualidade brasileira é ser que acredita na possibilidade de uma sociedade mais justa, igualitária, ética e democrática.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 2000.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138, jul./dez. 2004.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

ANDRADE, Maria Ângela Rodrigues Alves de. **Pensar e repensar a formação profissional**: a experiência do curso de Serviço Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP – Franca. 2007. 197 f. Tese (Livre-docência) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2007.

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2012.

BERNARDO, Maria Angélica Baldassa. **Desafios da educação superior na atualidade**: trajetórias docentes. 2006. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (Org.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2009.

BRASIL. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 10 jul. 2011.

_____. Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 10 jul. 2011.

CAMPOS, Regina Célia Pereira. Subjetividade e trabalho docente: como ficam os professores na era das transformações? **Vertentes**, São João Del Rey, n. 29, jun./jul. 2009. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/regina_camposs.pdf>. Acesso em: 29 out. 2010.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno. **Marcas indelévels da docência no Ensino Superior**: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior. 2010. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CARVALHO, Marília. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã : Fapesp, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Disponível em: <<http://www.cnpq.br>>. Acesso em: 2012.

COUTINHO, Maria Chalfin; KRAWULSKI, Edite; SOARES, Dulce Helena Penna. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. esp., p. 29-37, 2007.

COUTO, Mia. **Raiz do orvalho e outros poemas**. Lisboa: Caminho, 2000.

CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DEL PRIORI, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. São Paulo: Papyrus, 2001.

DEUSDARÁ, Bruno. Optar pela UERJ: atitudes interrogativas frente a posturas dogmatizantes. **Revista ADVIR**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 35-41, dez. 2010.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CALVOSO, Genilda Garcia; GONZALES, Carlos Batista Lopes. Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 243-250, 2002.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 103-119, abr. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Sérgio Augusto. **Conhecendo análise do discurso: linguagem, sociedade e ideologia**. Manaus: Valer, 2006.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000.

_____. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Encontro da psicologia social brasileira com a psicologia soviética. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, n. 19, n. 2, p. 57-61, 2007.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

_____. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. **Educación & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 70, p. 132-148, 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HIPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. 2008.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação Superior: a entrada na docência universitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., Caxambu, MG, 2010. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2010.

Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6411--Int.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

JUSEVICIUS, Vanessa Cristina Cabrelon. **Subjetividade em sala de aula:** a relação professor-aluno no Ensino Superior. 2006. 128 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

LANE, Cecília Tatiana Maurer. A dialética da subjetividade versus a objetividade. In: FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. (Org.). **Por uma epistemologia da subjetividade:** um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LANE, Cecília Tatiana Maurer. **O que é psicologia social?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Psicologia social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LEDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., Caxambu, MG, 2006. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-1979--Int.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, set./dez. 2004.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p 74-80, 2007.

MARTINELLI, Maria Lúcia. (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras: WEPI, 1999.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, ano 6, n. 6, p. 31-36, 2005.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1994.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx, K., Engels, F.: história**. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Disponível em <reuni.mec.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio et al. **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. O estágio supervisionado na formação profissional do assistente social: desvendando significados. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 25, n. 80, p. 59-81, nov., 2004.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. **O ser professor do ensino superior na área da saúde**. 2007. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PALMIERI, Marilícia Witzler Antunes Ribeiro; MARTINS, João Batista. Possibilidades e desafios da produção científica no campo da psicologia: algumas reflexões. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 743-752, out./dez, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, p. 119-14, 1993.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior: discutindo concepções de formação e docência. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32. Caxambu, MG, 2009. **Anais....** Caxambu, MG: ANPED, 2009. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5130--Int.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

REIS JUNIOR, Osmar Domingos. **Subjetividade e formação docente**: os sentidos subjetivos que configuram o ver-se como professor. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Percorrendo caminhos na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 273-290, 2002.

_____. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu : Cortez, 1991.

_____. **Educação**: do sendo comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1984.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**: Gênero e Educação, Porto Alegre, v.16, n. 2, jul./dez. 1990.

SOUZA, Meriti de. Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 119–132, 2004.

SOUZA, Tatiana Yokoy de; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. **Fractal, Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 357-376, dez. 2008.

SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo. **Intersubjetividade na formação profissional** – a experiência do estágio supervisionado em Serviço Social no Centro Jurídico Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Unesp/Franca. 2009. 194 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2009.

_____. **Questionário da pesquisa**: “Trabalho Docente: representações sociais das constituições subjetivas.” 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dFJqSXI3dkNQcG9hTWdBVHJ1a2NoOEE6MQ>>. Acesso em: fev. 2012.

SPINK, Mary Jane. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set.1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300017&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 24 jun. 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Disponível em <www.unifesp.br>. Acesso em: 5 jan. 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÉNDICES

APÊNDICE A – Mensagem Eletrônica Encaminhada aos Docentes

Assunto: Questionário da Pesquisa “Trabalho Docente: representações sociais das constituições subjetivas”

PARA: destinatários
CC: destinatários
CCO: destinatários
DE: Tatiana Machiavelli

Bom Dia!

Meu nome é Tatiana Machiavelli Carmo Souza, discente do Programa de Doutorado em Serviço Social da Unesp/Franca e estou em fase de obtenção de dados da pesquisa intitulada **“Trabalho Docente: representações sociais das constituições subjetivas”**.

Seu contato foi localizado em virtude de seu exercício na docência. Sendo assim, convido-o a participar dessa pesquisa preenchendo o formulário on-line, a partir do link:

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dFJqSXI3dkNQcG9hTWdBVHJ1a2NoOEE6MQ>

Agradecemos o preenchimento do formulário até o dia 19/02/2012.

A disposição para maiores esclarecimentos.

Grata e cordiamente,

Tatiana Machiavelli Carmo Souza

Rua Paulo Vieira Silva, 2340. Franca/SP. CEP 14403-587

Tel: (16) 9997-3344 - 37054238

E-mail: tatimachiavelli@yahoo.com.br

Profa. Orientadora:

Dra. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

Endereço: Av. Eufrásia Monteiro Petráglio, 900. Franca/SP. CEP 14409-160

Tel: (16) 3706-8712

E-mail: cirleneoliveira@terra.com.br

APÊNDICE B – Questionário de Pesquisa Eletrônica

Questionário da Pesquisa “Trabalho Docente: representações sociais das constituições subjetivas”

Você está recebendo o formulário da pesquisa “Trabalho Docente: representações sociais das constituições subjetivas”. Esse formulário trata-se da obtenção de dados da primeira parte dessa pesquisa. Alguns participantes serão convidados, posteriormente, a participar de entrevista com as pesquisadoras. Responda as informações partindo de suas experiências profissionais e acadêmicas.

***Obrigatório**

Declaro, para os devidos fins ter sido informada(o) de forma suficiente a respeito da pesquisa “Trabalho Docente: representações sociais das constituições subjetivas”. A pesquisa é conduzida por Tatiana Machiavelli Carmo Souza, discente do curso de Pós-Graduação em Serviço Social da Unesp/Franca, orientada pela Profa. Dra. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira, pertencente ao quadro docente da Unesp/Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de Tese de Doutorado observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Partindo da concepção de que a atuação docente encontra-se profundamente marcada pelos princípios, crenças e valores que a mesmo possui, busca-se compreender a relação entre a constituição subjetiva e as práticas no contexto do Ensino Superior. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo explicar o processo de constituição da subjetividade do docente nos cursos de Psicologia e Serviço Social, no contexto do Ensino Superior, partindo das representações sociais. Serão realizados formulários eletrônicos com docentes dos referidos cursos. A análise dos dados será pautada na perspectiva qualitativa. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário, a partir de solicitação por e-mail. *



Sim, estou ciente e de acordo.

Idade *

Sexo *



Feminino



Masculino

Quanto tempo de experiência docente você possui? *

Qual o curso em que você exerce a docência? *

Qual o seu curso de formação profissional? *

Psicologia

Serviço Social

Assinale quais fatores você acredita que levaram à escolha de sua profissão. *

habilidades e aptidões necessárias ao exercício da profissão

vantagens financeiras que a profissão oferece

facilidade em conseguir trabalho

valorização social e status que essa profissão possibilita

aconselhamento de pais e amigos

as exigências das outras profissões não eram adequadas às minhas características

Outro:

Você realizou algum curso de especialização? *

Sim

Não

Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, aponte qual o curso de especialização realizado.

Qual(is) motivo(s) te levou(aram) à escolha desse curso de especialização?

Assinale seu curso de formação em Nível Mestrado. *



Psicologia



Serviço Social



Outro:

Qual(is) motivo(s) te levou(aram) à realização do Mestrado? *

Qual foi o tema de sua dissertação? *

Assinale seu curso de formação em Nível Doutorado. *



Psicologia



Serviço Social



Outro:

Qual(is) motivo(s) te levou(aram) à realização do Doutorado? *

Qual foi o tema de sua tese?

Você realizou alguma outra atividade de formação profissional que considera importante? *

Enviar

Tecnologia [Google Docs](#)

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



NOME DO PARTICIPANTE: _____
 DATA DE NASCIMENTO: __/__/__. IDADE: _____
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F ()
 ENDEREÇO: _____
 BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____
 CEP: _____ FONE: _____.

EU, acima qualificado CONCORDO em participar da pesquisa **“Trabalho docente: representações sociais das constituições subjetivas”**, coordenada pela pesquisadora responsável Tatiana Machiavelli do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp/Franca e orientada pela **Profa. Dra. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira**, pertencente ao quadro docente **Unesp/Franca**. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de Tese de Doutorado observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição.

Explicaram-me que esta pesquisa se justifica pela necessidade de maior investigação e estudo do Ensino Superior brasileiro, especialmente acerca da figura docente, que tem papel singular no processo de construção do conhecimento;

1. Ao ser convidado a participar, explicaram-me que os objetivos da pesquisa são: explicar o processo de constituição da subjetividade do docente nos cursos de Psicologia e Serviço Social, no contexto do Ensino Superior, partindo das representações sociais. E que tais procedimentos não trarão quaisquer danos à minha saúde.

2. O procedimento de coleta de informações consta de entrevistas semi-dirigidas e áudio-gravadas;

3. Estou ciente de que os benefícios esperados por participar neste estudo são: esclarecimentos quanto ao trabalho docente no Ensino Superior;

4. Explicaram-me que o(s) pesquisador(es) garantirão o sigilo absoluto quanto a minha identidade, minhas informações, sob sua responsabilidade e as penas sob previstas na Lei brasileira. Ao término da pesquisa as fitas utilizadas na gravação serão destruídas;

5. Sei que minha participação é livre não importando quaisquer prejuízos pessoais, e que não implica quaisquer tipos de recebimento de remuneração, auxílio ou subsídio, também sei que não tenho o dever de pagar por minha livre participação;

6. Estou ciente de que poderei, a qualquer momento, desistir da participação, sem que isso implique responsabilização, ou o cancelamento dos serviços oferecidos por esta instituição;

7. Terei o direito de me dirigir, a qualquer momento, ao(s) pesquisador(es) e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Franca, para os esclarecimentos sobre dúvidas que surgirem durante a pesquisa, tendo portanto o direito à informação;

8. Por fim, receberei uma cópia deste documento com os nomes e telefones de contato do pesquisador e do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Franca.

Declaro que concordo LIVREMENTE em participar desta pesquisa, pois fui totalmente esclarecido pelo pesquisador e entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação neste estudo.

Franca, de de .

Assinatura do participante

Pesquisador Responsável

Tatiana Machiavelli Carmo Souza

Rua Marcos Eurípedes Gomes, 4533. Franca/SP. CEP 14410-011

Tel: (16) 9997-3344 - 37054238

E-mail: tatimachiavelli@yahoo.com.br

Orientador

Profa. Dra. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

Endereço: Av. Eufrásia Monteiro Petrágia, 900. Franca/SP. CEP 14409-160

Tel: (16) 3706-8712

E-mail: cirleneoliveira@terra.com.br

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista

1. Conte como se deu sua inserção na docência no Ensino Superior.
2. O que te motivou a trabalhar no Ensino Superior?
3. Gosta do que faz? Do que mais gosta e do que menos gosta nessa atividade?
4. Partindo da sua experiência, quais são as características pessoais necessárias ao exercício da docência?
5. Qual a imagem de docente ideal que tem?
6. Você se considera preparado ao exercício da docência? Por quê?
7. Como você avalia suas atuais condições de trabalho?
8. Partindo de sua experiência pessoal, quais são as atribuições do docente no Ensino Superior?
9. Para você qual é o perfil de docente universitário que a atual sociedade exige?
10. Quais expectativas você tem com relação à docência?
11. Em sua opinião, o que significa ser docente universitário?
12. Em que âmbito compensa ser professor?
13. Quais aspectos o que torna docente?
14. Você acredita que sua maior ou menor capacidade para exercer a docência está relacionada à experiências vividas? Por quê?
15. Estar na docência te reposiciona em suas experiências pessoais?
16. Ao longo da sua docência, a senhora se pautou em alguns modelos?
17. Como você se define enquanto docente?
18. Como você se sente em sua atuação profissional?
19. Outros aspectos a serem levantados?

ANEXOS

ANEXO A – Carta de aprovação do Comitê de Ética



Memorando CEP/Franca N.º 05/2012

Para: Prof.^a Dr.^a Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira
Orientanda: Tatiana Machiavelli Carmo Souza

De: **Ana Cristina Nassif Soares**
Vice-Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Data: 30/01/2012

Projeto de Pesquisa CEP: 004/2012

Prezado (a) Senhor (a),

Vimos por meio deste informar que o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP - CEP/UNESP/FRANCA *analisou e aprovou sem restrições*, o Projeto intitulado “*Trabalho docente: representações sociais das constituições subjetivas*”, tendo como pesquisadora Tatiana Machiavelli Carmo Souza, bem como o respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Temos ciência de que os estudos serão conduzidos de acordo com normas que regem as pesquisas envolvendo seres humanos.

Solicitamos que sejam encaminhados os relatórios parciais e finais, bem como envie-nos possíveis emendas e novos termos de consentimentos livre e esclarecido, notifique qualquer evento adverso sério ocorrido durante a realização do presente projeto de pesquisa, para que possamos fazer o devido acompanhamento.

Sem mais para a oportunidade,

Atenciosamente,

Profa. Dra. Ana Cristina Nassif Soares

Vice-Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
FCHS - UNESP - Campus de Franca

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp – Campus de Franca/SP
Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 – Jd. Dr. Antônio Petraglia - CEP: 14409-160 – CP 211 – FRANCA – SP
Telefone: (16) 3706-8723 - Fax: (16) 3706-8724 - E-mail: comiteetica@franca.unesp.br