

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

VÍVIAN CIRINO DE LIMA

***HABITUS* PROFESSORAL NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: Ser
Professor, Funções Docentes Exercidas e Ato de Ensinar na Educação
Superior Brasileira**

Goiânia
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

VÍVIAN CIRINO DE LIMA

***HABITUS* PROFESSORAL NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: Ser
Professor, Funções Docentes Exercidas e Ato de Ensinar na Educação
Superior Brasileira.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC – Goiás, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura.
Orientador: Prof. Dr. José Maria Baldino.

Goiânia
2013

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Lima, Vívian Cirino de.

L732h Habitus professoral na educação tecnológica [manuscrito]:
ser professor, funções docentes exercidas e ato de ensinar na
educação superior brasileira / Vívian Cirino de Lima.-- 2013.
170 f.; il.; grafs.; 30 cm.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Doutorado em Educação, Goiânia, 2013.

“Orientador: Prof. Dr. José Maria Baldino”.

1. Professores. 2. Ensino profissional. I. Baldino, José Maria.
II. Título.

CDU 377(043)

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS-PUC GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

VÍVIAN CIRINO DE LIMA

***HABITUS* PROFESSORAL NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: Ser
Professor, Funções Docentes Exercidas e Ato de Ensinar na Educação
Superior Brasileira.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Educação.

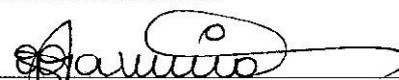
BANCA EXAMINADORA



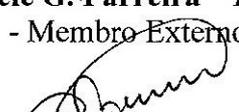
Prof.^o Dr. José Maria Baldino – PUC Goiás.
- Presidente -



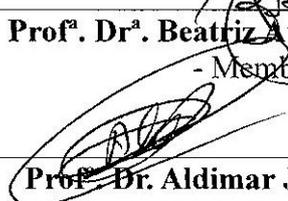
Prof.^a Dr.^a Leigh Maria de Souza – IF Goiano – Campus Urutaí.
- Membro Externo -



Prof.^a Dr.^a Gizele G. Parreira – IF Goiás – Campus Goiânia.
- Membro Externo -



Prof.^a Dr.^a Beatriz Aparecida Zanatta – PUC Goiás.
- Membro Interno -



Prof.^o Dr. Aldimar Jacinto Duarte – PUC Goiás.
- Membro Interno -

Aprovada com Distinção, em 30 de setembro de 2013.

GOIÂNIA - GO

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Sérgio Renato, fonte de luz em minha vida e
inspiração maior para o meu seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Ao nosso DEUS todo poderoso, pois me permitiu ter foco e sabedoria mesmo naqueles momentos difíceis, dando-me discernimento e coragem para continuar.

Ao Mestre Prof. Dr. José Maria Baldino. Agradeço ao PAI por tê-lo colocado em meu caminho. Quanta honra poder compartilhar do seu conhecimento, aliado a tamanha disposição, humildade, sabedoria e generosidade. Ao senhor, meu eterno respeito e gratidão.

Aos meus pais, João Pires de Lima e Sebastiana Cirino de Lima, fonte de amor imensurável. Serei eternamente grata pelos exemplos de honestidade e sucesso, sempre regados de muita humildade e dedicação.

Ao meu filho, Sérgio Renato, amor incondicional, fonte de orgulho. Sua existência me instiga a cada dia ser melhor.

Ao meu companheiro, Rogério de Oliveira. Ao seu lado pude perceber que paciência e determinação são critérios fundamentais para se chegar aonde desejamos. Seu apoio e admiração foram imprescindíveis.

Aos meus irmãos, Ricardo e Renata, à cunhada Luciana e aos sobrinhos, Matheus Fillipe e João Fernando, complementos essenciais de nossa família.

À minha Tia Moema Gomes. Sua companhia nas tantas idas e vindas foi indispensável para o sucesso e término do meu trabalho.

Aos meus professores, que durante toda a jornada contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus colegas de turma. Juntos compartilhamos momentos que ficarão guardados na memória.

Mesmo quando tudo parecer desabar, cabe a mim
decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou
lutar; porque descobri, no caminho incerto da
vida, que o mais importante é o decidir.

Cora Coralina

Persiga um sonho, mas não deixe ele viver sozinho.
Descubra-se todos os dias, deixe-se levar pelas vontades, mas não enlouqueça por elas.
Procure, sempre procure o fim de uma história, seja ela qual for.
Dê um sorriso para quem esqueceu como se faz isso.
Acelere seus pensamentos, mas não permita que eles te consumam.
Olhe para o lado, alguém precisa de você.
Abasteça seu coração de fé, não a perca nunca.
Mergulhe de cabeça nos seus desejos e satisfaça-os.
Procure os seus caminhos, mas não magoe ninguém nessa procura.
Arrependa-se, volte atrás, peça perdão!
Não se acostume com o que não o faz feliz, revolte-se quando julgar necessário.
Alague seu coração de esperanças, mas não deixe que ele se afogue nelas.
Se achar que precisa voltar, volte!
Se perceber que precisa seguir, siga!
Se estiver tudo errado, comece novamente.
Se estiver tudo certo, continue.
Se sentir saudades, mate-a.
Se perder um amor, não se perca!
Se achá-lo, segure-o!

Fernando Pessoa

RESUMO

Esta tese, integrante da Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, interroga um recorrente discurso político-pedagógico de que existe um perfil para o exercício da docência na educação profissional. Se verdadeiro, este discurso preconiza a existência de outros modos de ser docente exigidos pelos demais formatos curriculares como bacharelados, licenciaturas, seqüenciais e à distância. A identidade profissional docente é compreendida, nesta investigação, como expressão teórica e prática do *Habitus* Professoral aportado nas contribuições teóricas advindas de Bourdieu (1983), Nóvoa, (1997), Tardif (2010), Thompson (1981), Benedito e Outros (1995). A Educação Superior contemporânea está configurada como um campo complexo e diversificado de formatos organizacionais institucionais e curriculares. A modalidade Tecnológica, nas duas últimas décadas no Brasil, tem tido destaque e efetividade das políticas educacionais. Os processos de expansão da Educação Superior no Brasil, desde a aprovação da Lei nº 5.540/68, perpassaram todas as décadas subseqüentes, ampliando as ofertas de serviços/direitos educacionais: novas instituições, cursos, modalidades, turnos e pela interiorização, sem que houvesse nos dispositivos de expansão alguma preocupação e/ou recomendação para a formação profissional acadêmica dos docentes. Fontes documentais analisadas comprovam inequivocamente um total silenciamento acerca da formação profissional da docência universitária. Contraditoriamente, têm sido várias as competências e habilidades requeridas num universo de saberes e experiências: prático, pesquisador, crítico, criativo, empreendedor e reflexivo. Metodologicamente optou-se por uma pesquisa de caráter crítico-qualitativo, pautada no conceito teórico orientador *Habitus* Professoral possível de ser apreendido, dentre outros, com três disposições e indicadores culturais e de práticas: Modo de Ser Professor (procedimento: questionário), as Funções Docentes Exercidas (procedimento: questionário) e o Ato de Ensinar na Sala de Aula (procedimento: observações não participantes). A amostra foi estruturada em três grupos: 1) Universidade (foco em cursos de Bacharelado, 5 professores), 2) Centro Universitário ou Faculdade (foco nos cursos de Licenciaturas, 5 professores) e 3) IFET (foco nos cursos tecnológicos, 5 professores). Descreve e analisa a diversidade de *Habitus* Professorais, com vistas a apreendê-los em suas semelhanças e diferenças, que possam ou não sustentar os discursos pedagógicos, ritualizados nos espaços e na cultura escolar da Educação Profissional. Constataram-se tênues especificidades no que diz respeito ao *Habitus* Professoral dos 15 professores protagonistas desta investigação. No entanto, isto não foi suficiente para sustentar a premissa que advoga a existência de *Habitus* Professorais singulares, e em decorrência, um *Habitus* Professoral próprio da Educação Superior Tecnológica. Estas configurações devem ser entendidas como uma relação de homologia: Bourdieu (2009), isto é, de diversidade na homogeneidade, refletindo a diversidade na homogeneidade característica de suas condições sociais de produção.

Palavras-chave: *Habitus* Professoral. Educação Tecnológica. Modos de Ser Professor. Ato de Ensinar.

ABSTRACT

This thesis, of integral Line Educational Research, Society and Culture, interrogates a recurring political-pedagogical discourse that there is a profile for the practice of teaching in vocational education. If true, this reasoning advocates the existence of alternate ways to be curricularly formatted, that is required by other higher educational degrees, such as aloof and Sequential, Bachelor and Undergraduate Degrees. The professional identity is understood as an expression of the theoretical and practical Professorial *Habitus* portadas, theoretical contributions arising from Bourdieu (1983), Nóvoa (1997), Tardif (2010), Thompson (1981), Benedito and Others (1995). Contemporary Higher Education, is configured as a complex and diverse field of organizational formats. The modality Technology in the last two decades in Brazil has been prominent and effective of its educational policies. The processes of expansion of Higher Education in Brazil, since the adoption of Law (N.5540/68), has pervaded all subsequent decades of expanding service offerings / educational rights: new institutions, courses, modes, shifts and internalization without any expansion device of any concerns and / or recommendations for the academic training of teachers. Documentary sources attested unequivocally analyzed a total silence about the training of university teaching. Paradoxically, there have been various skills and abilities required in a universe of knowledge and experience: practical, investigative, critical, creative, entrepreneurial and reflective. Methodologically we opted for a critical qualitative research study guided by the theoretical concept guiding Professorial *Habitus* can be perceived and among other things, provisions for three cultural indicators and practices: How To Be a Teacher Procedure (questionnaire), Functions Teachers Exercised Procedure (questionnaire), and the Act of Teaching the Classroom (non-participating observations). The sample was divided into three groups: 1) University (focus on Bachelor courses, 05 teachers), 2) Faculty or University Centers (focus on Undergraduate courses, 05 teachers), and 3) IFET (focus on Technology courses, 05 teachers). In describing and analyzing the diversity of Professorial *Habitus*, one needs to grasp them in their similarities and differences, which may or may not support pedagogical discourses ritualized in spaces and school culture of Professional Education. Thin specificities were found with respect to fifteen *Habitus* teachers, teachers being the protagonists of this investigation. However, this was not sufficient to support the premise that advocates the existence of an unique Professorial *Habitus*, and as a result, there is a Professorial of its own Higher Education of Technology. These settings should be understood as a relationship of homology: Bourdieu (2009), ie, the homogeneity of diversity, reflecting the diversity within a homogeneity characteristic of their social conditions of production.

Key Words: Professorial *Habitus*. Technological Education. Modes of Being a Teacher. Act of Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior Pública – Brasil - 2001- 2010	61
Gráfico 2 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior Privada – Brasil - 2001- 2010	61
Gráfico 3 – Evolução do percentual de Instituições de Educação Superior por organização acadêmica – Brasil – 2001-2010	61
Gráfico 4 – Distribuição do percentual de Matrículas de Graduação por grau Acadêmico - Ensino Presencial – Brasil – 2010.....	65
Gráfico 5 – Distribuição do percentual de Matrículas de Graduação por grau Acadêmico - Ensino a Distância – Brasil – 2010	65
Gráfico 6 – Elevação progressiva da Titulação das Funções Docentes nas IES Públicas – Brasil – 2001- 2010.	66
Gráfico 7 – Elevação progressiva da Titulação das Funções Docentes nas IES Privadas – Brasil – 2001- 2010.	67
Gráfico 8 – Evolução da participação percentual dos diferentes Tipos de Regime de Trabalho dos Docentes na categoria pública – Brasil – 2002 - 2010.	68
Gráfico 9 – Evolução da participação percentual dos diferentes tipos de Regime de Trabalho dos Docentes na categoria privada – Brasil – 2002-2010.	69
Quadro 1 – Definição da Amostra	18
Quadro 2 – Revelações predominantes no tocante ao referente cultural Modos de Ser Professor	92
Quadro 3 – Revelações no tocante ao referente cultural Funções Exercidas	96
Quadro 4 – Revelações no tocante ao referente cultural Ato de Ensinar na Sala de Aula ...	101
Quadro 5 - CAPES - Dissertações encontradas no período de 2000 a 2011	115
Quadro 6 - CAPES - Teses encontradas no período de 2000 a 2011.....	123
Quadro 7 - Identificação Docente segundo a modalidade de curso em que atua, idade, gênero, cursos, disciplinas e períodos	126
Quadro 8 – Formação acadêmica em nível de graduação e pós-graduação	127
Quadro 9 - Tempos de docência: geral e especificamente na educação superior - sumário.	129
Quadro 10 - Motivações para o ingresso na docência superior.....	130

Quadro 11 - Demonstrativo de duas razões de estranhamento e encorajamento	131
Quadro 12 - Referências culturais e pedagógicas lembradas pela memória da vida escolar, incorporadas em sua identidade docente	133
Quadro 13 – Descrição dos referentes culturais imprescindíveis e absolutamente inaceitáveis na constituição da identidade docente.	135
Quadro 14 – Identificação das principais dificuldades encontradas no ingresso e atualmente na carreira docente.	137
Quadro 15 – Identificação de referentes do processo de escolarização e trabalho.....	140
Quadro 16 - Principais atribuições exercidas na condição de docente da Educação Superior	145
Quadro 17 – Protocolo de observação - Início da atividade.....	146
Quadro 18 - Protocolo de observação – Rito e dinâmica.	147
Quadro 19 - Protocolo de observação - Recursos utilizados.....	149
Quadro 20 - Protocolo de observação - Modos de ensinar.....	150
Quadro 21 - Protocolo de observação - Atitudes docentes motivacionais.	151
Quadro 22 - Protocolo de observação - Demonstrações de interesse discente em relação aos conteúdos programáticos.	152
Quadro 23 - Protocolo de observação – Relação entre professor e aluno.	153
Quadro 24 - Protocolo de observação - Comunicação interpessoal entre os alunos.	154
Quadro 25 - Protocolo de observação - Observações complementares.	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Demonstrativo geral das dissertações e teses sobre a temática desta investigação, no período 2000-2011 consideradas relevantes, por intermédio da leitura dos resumos das mesmas.	43
Tabela 2 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa – Brasil – 2001-2010	60
Tabela 3 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior por organização acadêmica – Brasil – 2001-2010	62
Tabela 4 - Evolução do número de matrículas por grau acadêmico - Brasil - 2001-2010	63
Tabela 5 – Elevação progressiva da Titulação das Funções Docentes nas IES Públicas e Privadas – Brasil – 2001-2010.....	66
Tabela 6 – Evolução da participação percentual dos diferentes tipos de Regime de Trabalho dos Docentes nas categorias pública e privada – Brasil – 2002- 2010.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Ministério da Educação
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
CST	Curso Superior de Tecnologia
CT	Curso Tecnológico
DAES	Diretoria e Avaliação da Educação Superior - Ministério da Educação
EFT	Escola Técnica Federal
EPT	Educação Profissional Tecnológica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFT	Instituto de Formação Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESU	Secretaria de Educação Superior - Ministério da Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Ministério da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO.....	22
1.1 OS CONTORNOS E ENTORNOS DA FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA CONTEMPORÂNEA.....	23
1.2 TRAÇOS E OPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	27
CAPÍTULO 2 - PROCESSOS COTIDIANOS FORMADORES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL COMO EXPRESSÕES DE UMA TRADIÇÃO.....	32
2.1 TRAÇOS CONSTITUTIVOS DOS APORTES TEÓRICOS E CONCEITUAIS ORIENTADORES.....	32
2.2 CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA: DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS NO PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE OS ANOS 2000 A 2001	42
2.3 AS OPACIDADES NORMATIVAS NOS PERCURSOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	44
CAPÍTULO 3 - HABITUS PROFESSORAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A INTERNALIZAÇÃO DE DETERMINADAS DISPOSIÇÕES CULTURAIS E SOCIAIS.....	58
3.1 TRAÇOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA (2000 – 2010).....	59
3.2 A CONSTRUÇÃO TEÓRICA E FORMATIVA DO HABITUS PROFESSORAL.....	69
CAPÍTULO 4 - RETRATOS DOCENTES REVELADOS: MODOS SINGULARES DOS PROCESSOS DE SER PROFESSOR, FUNÇÕES DOCENTES EXERCIDAS E ATO DE ENSINAR NA SALA DE AULA	83
4.1 ESBOÇANDO PROCESSOS DE SER DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	84
4.2 MAPEANDO AS FUNÇÕES EXERCIDAS SEGUNDO BENEDITO ET AL (1995)	93

4.3 O ATO DE ENSINAR NA SALA DE AULA, SEUS RITOS E MODOS ESTÉTICOS DE ENSINAR.....	96
4.4 HABITUS PROFESSORAL ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA? A INTERNALIZAÇÃO DE DISPOSIÇÕES CULTURAIS E SOCIAIS PRESENTES NOS MODOS DE SER PROFESSOR, FUNÇÕES DOCENTES EXERCIDAS E O ATO DE ENSINAR NA SALA DE AULA.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A - CAPES - DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NO PERÍODO DE 2000 A 2011.....	115
APÊNDICE B - CAPES - TESES ENCONTRADAS NO PERÍODO DE 2000 A 2011..	123
APÊNDICE C - RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO.....	126
APÊNDICE D - FUNÇÕES DOCENTES EXERCIDAS	145
APÊNDICE E - RESULTADOS DO PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO.....	146
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	156
APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO	158
APÊNDICE H - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO.....	168

INTRODUÇÃO

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos “sistemas simbólicos” em forma de uma “illocutionary force”, mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de subvertê-la, é a crença da legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras. [...] (BOURDIEU, 2012, p. 14).

A Educação Superior Contemporânea está estruturada como um campo complexo e diversificado de formatos organizacionais e modalidades de formação e habilitações profissionais. A modalidade Tecnológica, na configuração expansionista do tempo presente, tem sido suscitada pelas exigências atuais do mercado, daí a sua relevância nas políticas educacionais em nível de concepção de formação escolar como também em intervenção pública, expressa sobremaneira pelo intenso e ousado processo de *ifetização*, ainda que majoritariamente promovida pela rede privada.

No cotidiano acadêmico dos Institutos Federais de Educação Superior (IFETs), cujo *ethos* institucional guarda a herança histórica de mais de cem anos de Educação Profissional com caráter eminentemente técnico e instrumental, a hegemonia das ciências exatas, agrárias e técnicas secundarizaram a presença e as contribuições das ciências humanas e sociais aplicadas. Estas começam a ganhar relevância com a construção de um novo paradigma de formação profissional centrado na formação integral omnilateral. Reproduzem-se discursos e cobranças suscitando um novo perfil docente, distinto das clássicas modalidades hegemônicas (bacharelado e licenciatura). São várias as competências e habilidades requeridas num universo de saberes e experiências: prático, pesquisador, crítico, criativo, empreendedor e reflexivo. Há que se registrar uma contradição deste discurso à medida que os IFETs promovem várias modalidades de formação (cursos profissionalizantes, médio integrado ao técnico, tecnológicos, licenciaturas e bacharelados). Apesar da hegemonia dos saberes “exatos”, eles não são suficientes para viabilizar todas as modalidades de formação profissional.

Estudos comprovam que a maioria dos docentes ingressam na carreira universitária, sem formação específica para exercê-la, associado à prática de que inexiste legalmente uma formação específica para tal. A própria legislação educacional não a tem tomado como

questão fundamental. Fontes documentais analisadas comprovam, inequivocamente, um total silenciamento acerca da formação da docência universitária.

Decorrente da condição profissional da pesquisadora, como professora efetiva do IFGoiano - Campus Urutaí (GO), na área de Informática, desde o seu ingresso, por ocasião da realização do Mestrado na área de Informática na Educação e hoje, encerrando a formação doutoral em Educação, tem sido questionada a pertinência do “deslocamento” da área profissional e carrega sobre os seus ombros os efeitos do discurso da existência do perfil próprio, que de certa forma denota os traços historicamente constitutivos desta modalidade de formação profissional-escolar, cujas origens são encontradas na criação das primeiras Academias de Artes e Ofícios, nos anos iniciais do século XX.

De imediato, acredita-se ser importante o registro de duas configurações que merecem observação, porquanto marcam determinados sentidos nesta modalidade de formação em se tratando das disputas dos saberes e práticas neste subcampo educacional: a) a hegemonia dos saberes das áreas exatas; técnicas e tecnológicas sobre as humanas; sociais; artes e linguagem; b) a cultura de que a área do conhecimento deva funcionar como uma corporação fechada e de saberes específicos de onde surgem interrogações comuns como as advindas dos colegas professores do Instituto acerca do motivo de se fazer Doutorado em Educação e não em Informática. O que a autora irá fazer depois que voltar? Transferir-se para a área de Educação? Os sentidos decorrentes destes estranhamentos, em grande parte, anunciam a pertinência desta investigação e sua indagação orientadora.

Nesta perspectiva, a presente tese propôs colocar este discurso sob suspeita, optando por definir como objeto de estudo o *Habitus* Professoral na Educação Tecnológica e como problema de pesquisa interrogar se de fato seus docentes possuem um *Habitus* Professoral Específico, quando comparado com os demais professores universitários de outros formatos organizacionais institucionais (Universidades, Centros Universitários ou Faculdades) e de graus ou modalidades de formações (Bacharelados e Licenciaturas). Diante das várias possibilidades de caracterização do *Habitus* Professoral, optou-se por três disposições: Modos de Ser Professor, Funções Docentes Exercidas e Modos de Ensinar na Sala de Aula.

Trata-se de uma pesquisa de caráter crítico-qualitativo que potencializa a fertilidade investigativa, recorrendo a fontes teóricas, documentais e primárias, trazidas pelas vozes de seus protagonistas, no caso, dos professores da Educação Superior que atuam em diferentes formatos institucionais, graus e modalidades de formação escolar. Assim, privilegia as descrições e interpretações advindas do procedimento denominado observação não participante (Apêndice H).

A construção do *corpus* teórico integra estudos teóricos referenciais acerca da docência universitária, sua formação e profissionalização como *Habitus* Professoral. Optou-se, na diversidade de contribuições, pela seleção de estudos de Bourdieu (1983), Nóvoa (1995, 1996), Perrenoud (2001), Tardif (2010), Thompson (1981), Vicente Benedito (1995), Demo (2004), Pimenta (1998), Cunha (1994, 2001), Masetto (2003), Brzezinski (2002) e Baldino (2001).

O *corpus* empírico desta tese foi constituído por documentos legais (Leis, Planos Nacionais de Educação, Resoluções, Portarias), protocolos de registro das observações não participantes de aulas e uma variedade de informações sociais, econômicas e escolares dos professores advindas dos questionários com perguntas fechadas e abertas dirigidas aos professores investigados (Apêndice G). Procurou-se descrever os processos de serem docentes, funções docentes exercidas segundo o perfil do professor universitário traçado por Benedito et al (1995), os modos de ensinar em sala de aula nas três modalidades de instituições e cursos, com vistas a cotejar diferenças e similaridades de marcas de identidade(s) que pudessem sustentar ou não os discursos pedagógicos correntes de que existe um *Habitus* Professoral, uma identidade singular da educação tecnológica.

A amostra estratificada dos protagonistas desta investigação (Quadro 1), professores universitários, foi orientada tanto para as observações não participantes de suas aulas como para aplicação do questionário. Para cada modalidade de formação universitária - Bacharelado (hegemônico nas Universidades Públicas), Licenciatura (hegemônica nas Faculdades e Centros Universitários) e Tecnológico (relevante nos IFETs) –, foram selecionados dois cursos e cinco professores segundo o critério da declaração de concordância em contribuir com a pesquisa, autorizando seus registros nas análises a serem desenvolvidas pela assinatura do termo de consentimento prévio (Apêndice F).

Quadro 1 – Definição da Amostra

Modalidade / Procedimento	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	TOTAL
	Universidade	Faculdade	Instituto (IFET)	
Observação	Observação de 3 a 5 aulas* de cada Professor / turmas das diferentes modalidades (5 professores de Universidades, 5 de Faculdades e 5 de Institutos = 15 Professores, 3 Modalidades).			45 ou 75 Aulas Observadas
Questionário	Foi aplicado um questionário a cada professor cujas aulas foram observadas.			15 Questionários Aplicados

Fonte: elaborado pela autora

* A previsão de 03 ou 05 aulas a serem observadas esteve condicionada à avaliação, pela pesquisadora, ocorrida no final dos registros referentes à terceira aula. Se tivesse sido observada repetição do mesmo rito e modos didáticos na passagem da segunda para a terceira aula, davam-se por encerradas as outras duas restantes.

É indispensável registrar que os professores têm tido comportamentos muito resistentes ("agora eu não posso", "estou atrasado", "posso responder em casa", "pode ser em outra hora", dentre outras razões) e indispostos ("pesquisa, não", "estou muito atarefado", "hoje a turma vai fazer prova", "em outra oportunidade", "desculpe-me, não tenho tempo agora") a contribuir quando são interrogados por questões sobre as quais talvez não gostassem de falar e mais, quando as suas aulas vão ser observadas. Isto impõe a responsabilidade do compromisso ético em devolver-lhes os resultados das pesquisas científicas realizadas porque não tem sido recorrente o retorno dos conhecimentos produzidos, motivo pelo qual resistem a ser objetos de informação e de crítica.

A presença das três modalidades de organização institucional universitária constitutiva do campo da educação superior brasileira está condicionada ao pressuposto bourdieusiano de que as circunstâncias culturais e sociais marcadamente influenciam os processos de constituição/internalização do *Habitus* Professoral. Interrogando-se: pode-se considerar afirmativa ou negativamente a existência de estéticas singulares do *Habitus* Professoral expresso e revelado pelos modos de ser professor, pelas funções docentes exercidas (temporalidades sempre, de vez em quando ou nunca) e pelos modos de ensinar na sala de aula nas três modalidades de formação escolar e organização institucional? Ainda interrogando: mesmo que observadas as diferentes estéticas do *Habitus* Professoral, registradas e reconhecidas pelas nuances das ações particulares e individualizadas, acrescido

da força de sentido simbólico do *ethos*¹ de cada área de saber na constituição das estéticas do *Habitus* Professoral, o revelado pelos docentes da Educação Tecnológica é singular no sentido de ser-lhe próprio?

Torna-se necessário informar que optou-se por recorrer, em termos de metodologia de análise dos dados, ao uso da análise do conteúdo. Conforme Bardin (2009), as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pólos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Este procedimento metodológico possibilitou apreender as questões recorrentes e as significações estruturantes dos modos de formação, o universo do ingresso na docência superior, dilemas e utopias, modos de ser docente e formas de ensinar, enfim, o *Habitus* Professoral. Como investigação, é dever realizar o jogo entre as hipóteses, entre a técnica e a interpretação. “Isto porque a análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, 2009, p. 51).

Este procedimento metodológico de pesquisa de base crítico-qualitativa está relacionado à principal questão orientadora da tese: os professores da Educação Superior Tecnológica têm um *Habitus* Professoral específico? Para buscar explicações, é necessário conhecer e descrever o perfil identitário dos professores e seu *Habitus* Professoral nas outras modalidades de formação e formatos institucionais. Não se trata de trabalhar com tipologias comparativas, mas sim de descrições analíticas que possam evidenciar aproximações e/ou diferenciações, diferenciações e homogeneidades, portanto a homologia na diversidade.

Nesta pesquisa, os conceitos de *habitus*, saberes e práticas serão trabalhados e entendidos como correlacionados, numa relação dialética em que o *Habitus* Professoral é o elemento mediador do processo de mobilização de saberes e práticas profissionais docentes e que desta inter-relação constitui-se o *Habitus* Professoral, dando identidade ao docente e seu trabalho.

A questão profissional do professor universitário tende a ser considerada, tanto no que se refere à identidade, como no aprofundamento do conhecimento da realidade profissional, abordando aspectos de suas identidades coletiva e individual, assim expressas:

- a) processos de ser professor (identificação; formação superior - graduação e pós-graduação - curso / instituição / ano conclusão; tempo e docência geral e na educação superior; motivações pessoais para a docência superior; razões manifestadas de estranhamento e de encorajamento à opção pela docência superior; características docentes incorporadas das memórias e lembranças escolares; principais dificuldades

¹ Palavra grega que significa caráter. São os costumes, conjunto de hábitos, crenças e traços comportamentais que distinguem um povo, uma comunidade ou nação.

- docentes encontradas e enfrentadas no início da docência superior e trajetórias de escolarização e trabalho);
- b) funções docentes exercidas (principais atribuições exercidas na condição de docente de educação superior, segundo Benedito et al (1995));
 - c) modos de ensinar na sala de aula (referentes constitutivos da aula: início da aula, rito e dinâmica; recursos didáticos utilizados; modos de ensinar; atividades docentes motivacionais; demonstrações de interesse discente em relação aos conteúdos programáticos; relação entre professor e alunos; comunicação interpessoal entre os alunos; observações complementares).

As experiências, os saberes e os conhecimentos que o professor internalizou e incorporou como legítimos, construídos ao longo de sua trajetória, constituem-se em *habitus*, ou seja, em uma forma peculiar/universal de o professor ser, pensar e agir no mundo e na sua prática profissional. Estas questões não têm sido contempladas nas diversas concepções e políticas públicas de formação de professores para a Educação Básica e mais ainda, reduzidas nos incipientes estudos sobre a formação para a Docência Superior. Neste sentido, este estudo vem preencher uma imensa lacuna que separa os estudos sobre a formação de professores no geral e os específicos no campo da Docência Universitária.

Esta tese, ao apresentar os resultados da investigação realizada, está organizada em quatro capítulos precedidos por uma introdução que brevemente apresenta o tema, definindo a problemática, o *corpus* teórico, o *corpus* empírico e a metodologia traçada.

O primeiro capítulo denomina-se "Considerações acerca da Construção do Objeto". Integra dois subitens os quais procuram dar sustentação analítica ao capítulo: os contornos e entornos da docência universitária contemporânea e as definições alusivas aos traços e as opções teóricas e metodológicas.

No segundo capítulo, denominado "Processos cotidianos formadores da docência universitária no Brasil como expressões de uma tradição", intenta-se os traços constitutivos dos aportes teóricos e conceituais orientadores; as contribuições da produção bibliográfica (dissertações e teses defendidas no período compreendido entre os anos 2000 a 2011) e o silenciamento decorrente das opacidades normativas nos percursos das políticas educacionais.

No terceiro capítulo, intitulado "*Habitus* Professoral na Educação Superior Brasileira: a internalização de determinadas disposições culturais e sociais", são apresentados os traços constitutivos da educação superior brasileira contemporânea (2000 – 2010), bem como a construção teórica e formativa do *Habitus* Professoral.

No quarto capítulo, "Retratos Docentes Revelados: modos singulares dos processos de ser professor, funções docentes exercidas e ato de ensinar na sala de aula", interroga-se a pertinência de serem considerados singulares os processos de ser professor, as funções docentes exercidas e os modos de ensinar na sala de aula. A análise de conteúdo, referenciada por Bardin (2009) como metodologia científica de análise e significação textual, possibilitou a construção de três categorias de análise com foco nas indagações centrais desta tese:

- a) nos limites da vocação à alternativa possível do trabalho: os processos instituintes da docência superior;
- b) quando as temporalidades sempre, de vez em quando e nunca fazem a diferença: as funções docentes exercidas, segundo Vicente Benedito et al (1995);
- c) o professor, a aula e o ato de ensinar na sala de aula: ritos reveladores dos modos estéticos singulares de ensinar. As sínteses foram buscadas nos entrecruzamentos do *Habitus* Professoral revelado: relação de homologia, diversidade na homogeneidade como formulação teórico-conceitual de Bourdieu (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2009).

Nas considerações finais são expostas as conclusões, ancoradas nas mediações, envolvendo as correlações entre o quadro teórico e base empírica construídos. E ao final deste trabalho seguem-lhes as referências e os apêndices.

CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO

O ponto de vista - disse Saussure – cria o objeto. Ou seja, uma ciência não poderia definir-se por um setor do real que lhe corresponderia como próprio. Como assinala Marx, a totalidade concreta, como totalidade do pensamento, como um concreto do pensamento é, de fato, um produto do pensamento e da concepção [...]. O todo, tal como aparece na mente, como todo o pensamento é um produto da mente que pensa e que se apropria o mundo do único modo possível, modo que difere da apropriação desse mundo na arte, a religião o espírito prático. O sujeito real mantém, antes como depois, sua autonomia fora da mente [...]. (MARX, 1988, apud, BOURDIEU, 2007, P.51)

Neste capítulo se propõe a tecer considerações epistemológicas visando à construção do objeto desta tese, identificando e relacionando os contornos e entornos da problemática da formação da docência universitária no Brasil, bem como as primeiras aproximações dos traços e as opções teóricas e metodológicas.

Segundo a epígrafe acima, este exercício teórico-filosófico, tal como descreve Bourdieu, referendado em Marx, o objeto *Habitus* Professoral na Educação Tecnológica pode revelar-se e explicar-se numa totalidade de relações que movem e conformam o campo da Educação Superior: os objetos em disputa pela hegemonia, os agentes sociais interessados em conquistá-los, a luta pela apropriação e hegemonia, enfim, a reprodução cultural e social.

Historicamente, o campo da Educação Superior brasileira foi marcado pela hierarquização e pela classificação das modalidades de organização institucional universitária e das formações acadêmicas e profissionais intrinsecamente condicionadas/determinadas pelas dinâmicas e regras do mercado. As universidades, prioritariamente as públicas federais e os cursos e títulos curricularmente organizados no formato de bacharelado, majoritariamente abrigam as formações mais competitivas e de maiores rendimentos salariais e seus professores acabam sendo classificados cultural e socialmente com maior reconhecimento. Assim, pensar a docência universitária torna-se quase que um exercício de abstração à medida que as realidades distintas do campo diversificado da educação superior impõem, sim, ser necessário abordá-la no plural: docências universitárias. Isto significa a possibilidade de existência de uma diversidade de *Habitus* Professoral? Eis a inquietação orientadora desta investigação, conforme já anunciado.

1.1 OS CONTORNOS E ENTORNOS DA FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA CONTEMPORÂNEA

Os processos de mundialização e globalização política e econômica, intensificados e diversificados, têm provocado, ideologicamente, em especial nas duas últimas décadas, mudanças fundamentais no ideário filosófico iluminista de constituição do processo civilizatório ocidental moderno, emergido a partir dos séculos XVII e XVIII. Todo o processo de produção-reprodução-acumulação do capital, ciclicamente alimentado por crises, alternando seu caráter conjuntural e estrutural, se eleva para padrões políticos e econômicos mais complexos, resignificando a clássica sociedade industrial para a nomeada sociedade da informação ou do conhecimento. Entram em cena as novas formas produtivas decorrentes dos conhecimentos mediados e mediadores dos processos complexos de inovação tecnológica.

Para melhor caracterizar e explicar a lógica que preside tais processos, Fiori (2002), em suas breves, mas profundamente instigantes "60 lições dos 90 – Uma década de neoliberalismo", destaca que:

[...] a idéia do fim da história transformou-se, com o tempo, numa espécie de selo comemorativo da derrota soviética, enquanto a palavra globalização ocupava cada vez mais, na década de 1990, o lugar aberto pela crise das ideologias clássicas. [...] O economista John Kenneth Galbraith, um liberal convicto, declarou numa entrevista em 1997 que "globalização não é um conceito sério e que nós, os americanos, a inventamos para dissimular nossa política de entrada econômica nos outros países, e para tornar respeitáveis os movimentos especulativos de capital, que sempre são causa de graves conseqüências [...]" (FIORI, 2002, p. 28-29).

Dos anos 90 do século anterior aos dias de hoje, nenhuma palavra alcançou tamanha difusão e propaganda como globalização, vindo a ganhar centralidade nos debates políticos e institucionais e, nas formas de pensamento das chamadas políticas neoliberais. Ainda, segundo Fiori (2002), pode-se identificar quatro significados com caráter de conotações que o termo suscita:

[...]
 - ela é um produto natural das forças de mercado. Uma nova configuração da economia mundial gerada pela terceira revolução tecnológica-microeletrônica e informacional- e pelo aumento da extensão e intensidade da competição empresarial e escala global [...];
 - essa revolução tecnológica e a globalidade capitalista deram origem a uma nova economia, em que o aumento constante da produtividade permite pensar que o capitalismo tenha alcançado uma etapa na qual desapareceriam seus ciclos e crises [...];
 - a globalização é um processo universal inclusivo e homogeneizador [...];
 - a globalização promoveria uma redução pacífica e positiva dos Estados nacionais [...]" (FIORI, 2002, p. 29-30).

A atenção volta-se para a expansão da educação tecnológica na contemporaneidade, inserida neste universo maior de transformações, nas quais as mediações entre trabalho e educação não mais se reproduzem numa lógica sólida de suposta estabilidade na formação e no emprego. Tanto as formações profissionais como as possibilidades de trabalho e emprego ganham uma volatilidade sem precedentes. Os processos de reconversão produtiva do capital, do trabalho e do emprego devem ser reconhecidos como configurações estruturantes de outro projeto de civilização em curso.

O mundo do trabalho estimula novas formas e processos de organização e produção, e, sobretudo, tem reproduzido em escala crescente o desemprego estrutural, ampliando as exigências de acesso ao mundo do trabalho e intensificando a precarização nas formas, relações, condições de trabalho e salários. O mundo das formações educacionais também se apresenta como uma mistura de velhos e novos problemas e a noção moderna de educação como direito público subjetivo começa a ruir sob os ataques dos organismos financeiros bilaterais que procuram ressignificá-lo como serviço.

A educação, embora sempre lembrada nos discursos da ordem política, em termos de políticas públicas, a partir do Governo de Lula da Silva (2002- 2008), tem seu foco deslocado sobremaneira para as modalidades de educação profissional técnica e tecnológica destinadas à formação instrumental para o trabalho das camadas populacionais dos estratos sociais médios e pobres. A passagem dos CEFETs para os IFETs traz a ampliação do espectro de formações profissionais inclusive as de graduação/bacharelado e licenciatura mantendo, igualmente, a marca da educação profissional.

Nos marcos contemporâneo, um conjunto de iniciativas alterou significativamente a educação escolar brasileira, cujo referencial incontestavelmente reconhecido é a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB), estruturalmente influenciada pelos congressos mundiais de educação financiados pelos organismos financeiros internacionais.

A então educação escolar obrigatória de oito anos (Ensino Fundamental) ampliou-se para nove anos; ganharam obrigatoriedade a Educação Infantil e o Ensino Médio; no entanto, na realidade, as redes públicas de Educação Infantil não abrigam suas crescentes demandas e o Ensino Médio permanece com seu dilema histórico, se propedêutico ou profissional; ampliaram-se as ofertas de vagas na Educação Superior pública federal; criaram-se novas modalidades de Educação Superior; reduziu-se o analfabetismo funcional, ampliaram-se as taxas brutas e líquidas de escolarização; as políticas de cotas raciais e sociais são reconhecidamente constitucionais; as formações universitárias tecnológicas ganharam

centralidade com a promessa ideológica de empregabilidade garantida, dentre outras referências. Ao mesmo tempo, submetida à avaliação externa (de resultados e não de processos permanentes), a Educação brasileira mal alcança índices sofríveis.

Referindo-se à Educação Superior, o campo universitário brasileiro, segundo Martins (1998), constituiu-se historicamente agregando nos seus formatos organizativos, sob uma aparente noção de sistema educativo, uma diversidade de modalidades institucionais e formatos organizacionais, com ênfase nas modalidades isoladas e exclusivamente voltadas para o ensino.

Este fato pode ser comprovado pelos últimos censos da educação superior brasileira cujos dados, divulgados pelo Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), demonstram que menos de 10% do total das instituições universitárias existentes inserem-se nos formatos de universidades², padrão formal indicativo do modelo genuíno de ensino superior em todos os ordenamentos jurídicos, do primeiro Estatuto da Universidade Brasileira, de 1931, até o projeto de reforma universitária atual, em tramitação vagarosa no Congresso Nacional.

Ao lado da diversidade institucional, existe a diversidade de modalidades de formação universitária estimuladas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, cuja expressão gravita com escalas e hierarquias de classificação e distinção: bacharelado, licenciatura, tecnológico e seqüencial sob a forma presencial ou à distância. As formações universitárias organizadas na modalidade bacharelado são as mais competitivas, as mais disputadas e com remuneração e carreira mais consolidadas, reconhecidas e remuneradas.

Para cada modalidade didático-pedagógica-curricular tem sido construídos e difundidos no cotidiano acadêmico vários discursos de exigências com certo grau de legitimidade, apontando para determinadas especificidades e identidades docentes, cujos indicadores passam a fazer parte das avaliações, dos processos de seleção, da gestão educacional, do projeto pedagógico de curso, etc.

Neste contexto institucional universitário diversificado, os docentes não podem ser homogeneizados, considerando-se que são egressos de formações diferenciadas. Poucos possuem formação didática, alguns possuem experiência profissional em suas formações técnicas e muitos ingressam na docência superior recém-egressos de suas graduações. No

² As universidades são instituições pluricurriculares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático de temas e problemas mais relevantes tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

entanto, cabe esclarecer que dada a ambigüidade que o termo de formação docente carrega, aqui ela é entendida nos termos formulados por Severino, quando da apresentação do livro “Da figura do mestre”, de Dozol (2003):

Mas quando se fala da formação do educador, impõe-se clarear a questão. Não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade. No caso da formação para a atividade profissional do educador, ela não pode ser realizada desvinculadamente da formação integral da personalidade humana do educador. Daí a maior complexidade dessa função social já que ela implica muito mais, em termos de condições pessoais do que outras profissões nas quais a atividade técnica do profissional tem certa autonomia em relação á sua própria qualificação pessoal [...]. (DOZOL, 2003, p. xi).

Interroga-se o alcance e a pertinência ou não dos discursos educativos que apontam para determinadas identidades singulares, hoje nomeadas pelo pensamento pedagógico neoliberal como competências e habilidades, valorização da prática, valorização dos saberes instrumentais, reflexividade, inovação, empreendedorismo, virtualidade, inovação, etc. Elas indicam a configuração de identidade em construção cotidiana? Existiria então um determinado *Habitus* Professoral ou tipologias de *Habitus* Professorais? Toma-se o conceito de *Habitus* Professoral atribuída por Perrenoud (2001), o qual teoricamente mediou à noção de *habitus* em Bourdieu (1983) e a de experiência em Thompson (1981). Isto significa apreender as condições culturais e sociais dos processos de internalização de determinadas disposições tidas como legítimas e a prática onde a experiência formativa se desenvolve, onde se aprende a ser professor.

Neste sentido, o *Habitus* Professoral expressa a identidade docente como marca profissional construída não somente pelas disposições teóricas-práticas como também suas experiências escolares como aluno o que revela uma certa biografização em seu processo de formação docente. É com este olhar que estamos investigando a constituição dos modos docentes de ser e ensinar como base de expressão e construção de seus saberes, conhecimentos, saberes de ensino e experiência de vida e trabalho, observando com atenção os espaços acadêmicos para compartilhar experiências, dúvidas e auxílio mútuo, cujas experiências favorecerem a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. Ou seja, as práticas alimentadas em bases teóricas constituirão fatores relevantes na construção permanente do ser professor.

No campo da educação brasileira, os estudos que gravitam em torno da questão da identidade do professor universitário são discutidos sob os mais variados olhares e, nas

últimas três décadas, têm tido contribuições de diversos ramos de conhecimento, que refletem os embates e avanços ocorridos, aportados nos estudos teóricos a partir da realidade nacional e internacional. As linhas investigativas ligadas às políticas de formação de professores têm seu foco na Educação Básica e as inseridas no campo da didática abordam procedimentos de ensino e aprendizagem. Elas não tomam o processo de formação docente como foco central de suas investigações.

Ao tentar buscar as raízes que estão na origem dos estudos sobre a identidade do professor universitário, faz-se necessário identificar a permanente união que existe entre o professor como pessoa e o professor como profissional. Ou seja, não é possível exigir que um professor estranhe suas crenças, que deixe de lado os seus princípios quando está realizando suas atividades docentes. Nóvoa (1995), em sua obra “Os professores e sua formação”, defende a assertiva de que vida e formação se entrecruzam. Em outras palavras, a internalização de certos *habitus*, procedimentos, perspectivas e bens culturais, é responsável pela estruturação da identidade cultural e subjetiva do indivíduo, do(a) professor(a).

1.2 TRAÇOS E OPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Reafirma-se que esta tese tem o propósito de indagar e problematizar o alcance explicativo dos discursos pedagógicos que defendem a noção de modos diferenciados do SER Professor, tipificado pelas diferentes modalidades curriculares de ensino superior brasileiro e nos vários formatos institucionais³ (Universidades, Faculdades ou Centros Universitários e Institutos). Ora, este discurso tem sido muito recorrente neste processo de expansão da educação profissional em especial na modalidade superior tecnológica? No cotidiano acadêmico do fazer docente, especialmente nas atividades de sala de aula, os modos de ensinar, seus ritos e significações do trabalho profissional estão carregados por tipificações singulares ou seguem um determinado modo hegemônico da atividade docente universitária?

Estas questões orientadoras da pesquisa estarão sustentadas teoricamente no conceito *de Habitus* Professoral, formulado por Phillip Perrenoud (2001) quando mediou concepções teórico-conceituais de célebres pensadores - *habitus* de Pierre Bourdieu (1983) e experiência

³ As Faculdades incluem institutos e organizações equiparadas, nos termos do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Os Centros Universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

de Edward Palmer Thompson (1981), descrevendo e analisando as referências culturalizadas e tidas como reconhecidamente legítimas, constatando de fato como estas se estruturam e esboçam a identidade do professor, ou seja, o conjunto de signos e significações que caracterizam o *ethos* docente.

Dada a inexistente política de formação e a não exigência de formação específica para a docência universitária, constata-se que uma grande parcela dos professores não se prepara para atuar no magistério superior, ou seja, acaba sendo prática uma profissão que se desenvolve ao longo de seu exercício juntamente com outras atividades desempenhadas. Uma parte significativa destes possui uma formação inicial, voltada às matérias escolares, as quais pretendem ministrar, ou seja, uma formação específica, obtida na maioria das vezes em cursos de graduação e em expansão de nível *stricto sensu*, portanto já não possuem uma formação pedagógica, a qual na maioria das vezes é adquirida ao longo de sua trajetória de trabalho.

A Educação Superior Brasileira, na sua configuração contemporânea, remonta à Lei nº 5.540/68, pensada e instrumentalizada pelo Governo Militar (1964-1985), e aos Cursos Superiores de Tecnologia (CST), que surgiram no Brasil na década de 1960. Abordar-se-ão estes processos amparados em leis, pareceres, decretos, portarias e documentos relacionados à Educação Superior e especificamente à Educação Superior Tecnológica a fim de apreender se estão registradas exigências relacionadas à formação docente para atuação nesta modalidade de ensino.

Nas três últimas décadas, algumas iniciativas foram instaladas no que diz respeito à formação docente, como por exemplo, a inserção de uma disciplina de 60 horas denominada Metodologia do Ensino Superior nos cursos de pós-graduação *lato sensu* - curso específico de especialização (360 horas) em Docência Universitária. Apesar de não ter uma duração significativa e de nem sempre ser ministrada por profissionais que realmente possuem as competências necessárias à docência, é para muitos a única oportunidade de conhecer aspectos voltados à sala de aula e ao papel do docente. Algumas universidades, tanto públicas como privadas, têm seus programas de formação docente permeados pelo trabalho contratado, sendo que em algumas IES federais este processo se realiza por ocasião do estágio probatório. Pimenta e Anastasiou (2010) discorrem sobre a formação docente continuada em busca da construção da identidade de profissional:

Estudos mais recentes, em âmbito nacional e internacional, mostram que ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processos de profissionalização continuada que contemplam diversos elementos, entrelaçando os vários saberes da docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, na busca da construção da identidade de profissional, vista como

processo de construção do profissional contextualizado e historicamente situado. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 108-109)

A formação de professores independente do nível educacional em que atuam, deve ser um processo coerente de aperfeiçoamento, onde exista um forte elo de conexão entre a formação inicial e o seu desenvolvimento profissional permanente, assumindo uma postura de continuidade e aprimoramento.

Tratando-se de ensino superior, destacando a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em termos gerais e no Brasil em particular, esta se reveste cada vez mais de importância como elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica.

Neste sentido, pela intensa expansão da rede federal tecnológica, reconfigurada em tempos de globalização, observa-se a educação profissional "ressurgir das cinzas", como um direito do trabalhador com formação plena e não apenas para atender às demandas do mercado de trabalho, como outrora reproduzia.

É importante destacar que o complexo estabelecimento da vinculação entre educação e trabalho é perfeitamente compreensível, considerando-se historicamente as relações sociais próprias das sociedades antigas e medievais. A esse respeito, assim se expressa Frigotto (1999, p. 33): “nessas sociedades, essa relação era demarcada por uma *apartheid* entre aqueles que eram cidadãos e os que eram escravos ou servos. O poder era supostamente predestinado e o cultivo do conhecimento era privilégio das classes dominantes”.

Por outro lado, é preciso destacar que o vínculo instrumental entre trabalho e educação existe desde a fase inicial do capitalismo industrial, pois este adotou um modelo de produção onde a liberdade de mercado assume valores quase absolutos, baseados em ideias, teorias, símbolos e instituições, entre as quais se destaca a escola, como espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que justificam o novo modo de produção.

Com a regulamentação do Decreto nº 2.208/97, no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a expansão do ensino profissional no Brasil foi paralisada, pois este decreto desvinculou os cursos de formação profissional dos três níveis (básico, médio e superior), afastando então a responsabilidade direta de qualquer sistema educacional (federal, estadual e municipal), uma vez que na LDB são previstas apenas as responsabilidades que cada um destes sistemas possui nos níveis da educação nacional.

Assim sendo, a educação profissional não se vinculou a qualquer um destes níveis, já

que não houve definição tanto no que se refere à oferta quanto ao financiamento desta, ficando então sob a responsabilidade do mercado. Este decreto foi, na sequência, acompanhado pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), o qual instalou uma nova política, rompendo com décadas de educação profissional sob as responsabilidades do Estado.

Uma das primeiras medidas do Governo Lula na educação profissional foi a revogação do Decreto nº 2.208/97, sendo substituído por um novo (Decreto nº 5.154/04), que integrou o Ensino Médio com o Ensino Técnico de nível médio, permitindo que o aluno pudesse concluir esta fase de ensino com qualificação profissional. Portanto, a partir de 2005, as escolas passaram a escolher entre a junção ou a separação do Ensino Médio com o Ensino Técnico. Este decreto restabeleceu uma política de educação profissional integrada à educação básica.

Apesar da contestação da regulamentação da educação profissional, especialmente com a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a criação do Decreto nº 5.154/04, as mudanças contribuíram para reduzir a distância entre as aquisições da sociedade e o seu cumprimento. Porém, a política de democratização e de melhoria de qualidade da educação profissional não se instituiu, pois muito ainda é necessário ser feito neste setor.

A aparente naturalidade com que hoje se lida com a idéia de que a inserção no mundo do trabalho pressupõe a passagem por um processo de formação profissional e escolar mais dissimula do que explicita a compreensão das relações complexas entre educação e trabalho. Por isso, não se pode esquecer essas relações na reflexão sobre os princípios norteadores da práxis de uma instituição de educação profissional no Brasil.

Torna-se importante destacar que a problemática desta investigação decorre da necessidade científica de se interrogar/investigar os discursos e noções correntes que lhes embasam em se tratando de identidades docentes, no âmbito dos diferentes formatos organizacionais de instituições de educação superior brasileiras.

Tais discursos, tidos como educativos de identidades dos professores de ensino superior, apontam para o que Bourdieu (2007a) denominou de *Habitus* Professoral, levando-se em consideração o professor como profissional e sua prática docente, também enfatizado por Perrenoud (2001).

Os cursos de educação tecnológica têm exigido um suposto perfil docente próprio à sua natureza, ou seja, que exerça um papel de mediador no processo ensino-aprendizagem, que seja empreendedor, crítico, reflexivo, pesquisador. No âmbito educacional, várias são as

características apontadas como necessárias para que estes tenham competência necessária para atuarem como docente da educação tecnológica.

Parte-se do entendimento de que a docência desenvolve-se ao longo de um trajeto, o qual engloba de forma integrada as idéias de trajetória e de formação, onde as referências do conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são indispensáveis. De modo que isto explica determinadas idéias presentes no senso comum a respeito do professor universitário, pois é preciso ter capacidade para conceber e ousar novas alternativas, diante das crises e dos problemas sociais.

Esse entendimento referencia-se nos supostos teóricos de que o estudo e a definição da(s) identidade(s) do professor universitário, passível de apreensão pelo *Habitus* Professoral, envolvem um processo complexo, sistemático e permanente de internalização de determinadas disposições culturais e didáticas, organizado e auto-reflexivo, auto-revelador do fazer-se professor, envolvendo, desde sua formação inicial, o exercício, prática continuada e permanente da docência nas circunstâncias, conjunturas e espaços institucionais em que se desenvolve.

CAPÍTULO 2 - PROCESSOS COTIDIANOS FORMADORES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL COMO EXPRESSÕES DE UMA TRADIÇÃO

A frase “é na prática que se aprende a ser professor ou professora” é um discurso que no Brasil ninguém pode negar nunca ter ouvido de profissionais do ensino, de alunos e de pessoas que nunca exerceram a profissão docente. Isso provoca muitas vezes desespero e desesperança na academia, tendo em vista o significado que uma afirmação como essa tem quando se está referindo à relação entre teoria e prática no âmbito da docência ou ao lugar de cada uma no referido. Talvez isso ocorra porque o fazer docente, aos olhos do observador, é um fazer do campo prático da vida. O que também remete à noção de habitus como teoria explicativa do ato de ensinar realizado nas instituições escolares, obrigando a pensar o lugar do aprendizado da teoria e da prática na referida formação. (SILVA, 2005, p. 157).

Este capítulo tem por objetivo problematizar a formação da docência universitária, a partir das contribuições teórico-conceituais de pesquisadores em âmbito internacional e nacional, o estado do conhecimento a partir da produção bibliográfica registrada por teses e dissertações no campo da educação e as opacidades verificadas nos documentos normativos legais derivados e/ou inseridos nos percursos das políticas educacionais.

2.1 TRAÇOS CONSTITUTIVOS DOS APORTES TEÓRICOS E CONCEITUAIS

Vários estudos realizados, e os próprios dados fornecidos pelos Censos da Educação Superior do MEC/INEP, têm destacado que significativa parcela dos docentes que ingressam na carreira universitária não é portadora de uma formação inicial direcionada para tal atividade acadêmica e profissional. Embora a LDB/1996 determine a exigência de pós-graduação no sentido genérico, há que se reconhecer que muitos daqueles com formação em nível de *stricto sensu* (Mestrado, Doutorado ou PHD), também não necessariamente são portadores de saberes e metodologias didático-pedagógicas inerentes ao exercício do magistério. No desenvolvimento das atividades docentes existe um poder simbólico que ritualiza uma diferenciação/classificação/hierarquização entre os que desenvolvem as atividades de investigação científica e os que desenvolvem o ensino. No geral, ingressam, portanto, com os saberes restritos à sua área de formação, extremamente importantes, mas não suficientes.

O conceito de formação frente a esta constatação não exclusivamente brasileira identifica-se, segundo vários estudiosos desta temática investigativa (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2010; BRZEZINSKI, 2002; BENEDITO et al, 1995; SILVA, 2007; KUENZER, FRANCO, MACHADO, 2006), com a idéia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e

profissional. Nesta perspectiva, a noção de formação de docentes está situada no entrecruzamento dos desenvolvimentos pessoal, profissional e organizacional. Em relação à política global de formação, Brzezinski (2002) afirma que:

A defesa política global de formação e profissionalização do magistério parte da concepção de que o professor é o profissional que domina o conhecimento específico de sua área e os saberes pedagógicos, e uma perspectiva de totalidade. Isso lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades docentes e a globalidade das relações sociais, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre e atuar como agente de transformação da realidade. Com essa identidade o professor é o profissional dotado de competência para produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do “aprendente”, seja ele criança, jovem ou adulto. (BRZEZINSKI, 2002, p. 15).

A defesa política global de formação e profissionalização do magistério parte deste princípio, porém nem sempre é real, ou seja, na maioria das vezes depara-se com um cenário de docentes que são portadores apenas de conhecimentos voltados à sua área específica de formação, porém sem nenhum conhecimento voltado a área didático-pedagógica. Portanto, explica-se o motivo pelo qual, muitos estudiosos defendem a questão que a formação se dá em *continuum*.

Tardif (2010), ao abordar a questão dos saberes e da formação de professores, afirma a necessidade de repensar essa formação para atuação em sala de aula, sendo necessário levar em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Em sua abordagem sobre as reformas realizadas na formação de professores na última década, enfatiza que:

Essa é a idéia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades deste gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo de ensino, mas também nos outros setores profissionais. (TARDIF, 2010, p. 23).

Para Tardif (2010), a questão do saber tem um significado amplo, englobando conhecimentos, competências, habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, o que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Na maioria das vezes, os professores destacam sua experiência em primeiro lugar, sendo o fator principal de sua competência, ou seja, de seu saber-ensinar.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podem supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2010, p. 61).

Nos processos de formação e experiência pedagógica vários saberes e desafios influenciam a atuação do docente universitário. Quanto ao desempenho deste docente, como este se prepara para exercer a docência? O que identifica o ofício, o trabalho, a especificidade de ser professor? E de ser um professor universitário? Relacionados à formação, estudos têm mostrado, segundo Benedito et al (1995), que:

Atualmente o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou, o que é pior, seguindo a rotina dos “outros”. Isto se deve, sem dúvida, à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Neste processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e nas reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. (BENEDITO et al, 1995, p. 120).

Portanto, um professor universitário não possui uma formação específica para tal atuação: este aprende o exercício de sua profissão na prática, ou até mesmo, baseado no trabalho dos outros, ou até se espelhando no trabalho daqueles que foram seus professores. Ou seja, trata-se de um complexo processo em constante formação: não basta cumprir funções rotineiras de professor, tem que se encontrar e revelar-se como professor.

Tardif (2010) amplia o conceito formulado por Benedito (1995), ao compreender formação docente como um *continuum*, no qual, durante a carreira docente, fases do trabalho devem alternar com fases de formação contínua. Essa formação começa antes da universidade, passa pela formação inicial e estende-se ao longo da vida profissional. Portanto, formação e profissionalização, acompanhando o desenvolvimento da sociedade e as investigações e experiências no campo educacional como processos, são historicamente permanentes.

Diante destes desafios de diversidade, é necessário desenvolver métodos apropriados para utilização das novas tecnologias, ou seja, é preciso um docente que desenvolva seu trabalho de maneira a formar o aluno para atuar no mercado de trabalho. Neste contexto, a EPT assume um papel fundamental para o desenvolvimento, em que abordagens políticas, econômicas e sociais a apontam como voltada para o mundo do trabalho, no qual o grande desafio é articular conhecimento para atuar e solucionar problemas previstos ou não, de forma

ágil e eficaz, ou melhor, articular formação científico-tecnológica (teoria) e experiência (prática). Para isto, exige-se um docente que trabalhe em situações de aprendizagem que preparem os jovens para que tenham capacidade intelectual de trabalho, sendo capazes de enfrentar situações da prática social e do trabalho. Isaia (2006) enfatiza que:

A dificuldade de transpor a dissociação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, ensinar e aprender leva os professores, muitas vezes, a oferecerem um espaço educativo marcado pela reprodução, no qual eles se tornam incapazes de transpor à própria prática a integração dessas dimensões, inviabilizando, então, para eles e seus alunos as condições para a recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma (ISAIA, 2006, p. 71).

O processo de formação profissional é um processo interativo e dinâmico e que não se constrói por acumulação, mas por meio de um processo reflexivo e crítico sobre suas práticas. Tal formação passa pela experimentação, por tentativas e ensaios de novas maneiras de realizar o trabalho educativo, como evidencia Nóvoa (1995):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Para tanto, a formação se dá através de um trabalho reflexivo e crítico, no qual a todo o momento está ocorrendo a construção de uma identidade, identidade esta que será composta de todos os saberes, conhecimentos, experiências incorporadas e construídas ao longo de uma trajetória profissional e constituirá o *habitus*, que irá definir a forma de ser do professor. Diante deste raciocínio, Silva (2007) enfatiza que:

Portanto, as experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorporou e construiu ao longo de sua trajetória, traduzido em processos formativos, constituem-se num *habitus*, ou seja, em uma forma do professor ser, pensar e agir no mundo e na sua prática profissional. Nesta perspectiva, o conceito de formação identifica-se com a idéia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso, a formação não se conclui, ela é permanente. (SILVA, 2007, p. 2).

Como as outras, a profissão de professor surge em um determinado contexto histórico, respondendo às necessidades da sociedade. Pimenta e Anastasiou (2010), com este pressuposto, explicitam que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática

das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 77).

Na continuidade, Tardif (2010) entende que, no exercício docente, os condicionantes exigem do professor certa improvisação e habilidades:

Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2010, p. 49).

Ao se pensar no processo formativo docente, é fundamental considerar que sua construção é contínua e deve ocorrer durante todo o percurso de vida pessoal e profissional, exigindo que o docente esteja em constante qualificação. Em contrapartida, quando se trata da legislação específica para atuação na docência universitária tecnológica, depara-se com uma situação repleta de especificidades, porém silenciada pelas políticas públicas educacionais.

Nóvoa (1995) afirma:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Baldino (2001) também define a importância de se concretizar a formação docente universitária reflexiva como processo permanente:

Assim, torna-se necessário incluir nas Agendas Educacionais a ampliação das proposições e o universo dos programas de formação de professores até o momento muito restritos aos círculos pré-universitários (educação infantil, séries iniciais, fundamental, médio, pós-médio, rurais, etc.). Seja pela via da legislação educacional seja pela decisão política dos projetos acadêmicos da educação superior, o importante é concretizar a formação docente universitária reflexiva como processo permanente, em que a 'prática' não seja mais o *modus* da improvisação do aprender a ser professor universitário imitando os outros, mas reconhecida como prática social integrante das possibilidades profissionais e de emancipação humana. (BALDINO, 2001, p. 96).

Para isso, a formação deve ser um processo articulado da formação inicial com a formação continuada, um investimento com o intuito de se construir uma identidade profissional. Pimenta e Anastasiou (2010) descrevem a identidade do professor, da seguinte forma:

Por isso, a identidade de professores constitui também um processo epistemológico que reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos: os conteúdos das diversas áreas do saber (das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes) e do ensino; os conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da atividade profissional; os conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; os conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. Esses saberes devem ser mobilizados articuladamente nos percursos de formação inicial e contínua. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 78-79).

Ao chegarem à docência superior, os professores universitários trazem consigo experiências e expectativas variadas do que é ser professor, algumas adquiridas como aluno, se espelham em diferentes professores que tiveram ao longo de sua trajetória escolar. Até mesmo é comum de se ouvir falar, que tal professor tem muito conteúdo, mas não tem didática, ou seja, esta narrativa comumente formulada pelos universitários, quer dizer que não sabe “passar a matéria”, ensinar, termos que vêm a revelar uma determinada concepção e expectativa do que vem a ser ensinar.

O discurso político-educativo pela formação profissional da docência universitária tem sido mais discutido do que efetivamente formulado em termos de políticas públicas, como as rigorosas e constantes políticas que têm sido direcionadas para a educação básica. No cotidiano acadêmico da educação tecnológica, esta modalidade de formação é estruturante e fundamental, veiculam-se discursos, crenças e cobranças suscitando um perfil próprio para o exercício da docência, diferenciado das clássicas modalidades hegemônicas (bacharelado e licenciatura) consolidadas na tradição da educação superior moderna. Preconizam um profissional docente com competências que oscilam num universo muito complexo de saberes e práticas - prático, pesquisador, crítico, criativo proativo, empreendedor e reflexivo -, enfatizando e exigindo as habilidades de lidar com a desafiante prática. Ou seja, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho nos últimos vinte anos, configuraram um lugar especial para a educação profissional:

Na transição da hegemonia do paradigma taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho para os novos paradigmas, tendo em vista as novas demandas de acumulação que deram origem a um novo regime fundado na flexibilização, configura-se uma nova concepção de educação profissional que, por consequência, traz novas demandas de formação de professores. Temos, portanto, sido solicitados a

dar um salto de qualidade nesta formação, entendendo que a concepção da educação profissional e os espaços de atuação, a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, trazem novos desafios, tanto para o capital quanto para o trabalho. (KUENZER, FRANCO, MACHADO, 2006, p. 20).

Com estes entendimentos, o trabalho do professor deixa de ser meramente de competência de memorização e vai para um processo de enfrentamento de eventos, com certo grau de imprevisibilidade:

No limite, competência passa a ser a capacidade para resolver situações não previstas até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da história de vida, por meio das experiências de formação escolar e profissional e da experiência laboral. Mais do que à memorização, esta nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa e à educação continuada. (KUENZER, FRANCO, MACHADO, 2006, p. 21).

Mais uma vez, encontram-se definições do Professor do Ensino Profissional voltadas à questão da criatividade, onde sua competência já não está relacionada à memorização, ou seja, aquele professor que apenas repassa o conteúdo baseado em repetições da teoria. A competência deste professor vai além dos conteúdos teóricos: necessita-se de criatividade para vincular teoria e prática e sua qualificação deve ocorrer de forma continuada. Enfatizam Kuenzer, Franco e Machado (2006):

Esta nova concepção de competência exige a formação de um professor de novo tipo, capaz de criar situações de aprendizagem nas quais o jovem desenvolva a capacidade de trabalhar intelectualmente, a partir do que se capacita para enfrentar as situações da prática social e do trabalho. (KUENZER, FRANCO, MACHADO, 2006, p. 28).

Decorrente desta inexistente formação específica para a docência universitária seja ela tecnológica ou não, a legislação educacional reproduz como sendo questão não fundamental, vindo à tona pelas autoridades políticas exclusivamente quando há interesse em inverter responsabilidades, sempre que são revelados, por intermédio das avaliações externas de caráter de resultado e midiático, os níveis do ensino que evidenciam o quadro crítico da educação nacional em todos os seus níveis e modalidades.

Quanto às instituições onde se devem ministrar cursos superiores e quanto à formação do corpo docente para tal, é definido o seguinte na LDB/96:

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, pública ou privada, com variados graus de abrangência ou especialização;
[...]

Art. 52. II. Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

[...]

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

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

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

De acordo com este dispositivo, é admitida uma variedade de tipos de Instituições de Ensino Superior denominadas: Universidades, Faculdades, Centros Universitários e Institutos ou Escolas Superiores.

Esteja o professor atuando em qualquer delas, é notável a existência de uma lacuna: o professor deve ser especialista em sua área de atuação, porém, não tem a necessidade de dominar conteúdos da área pedagógica. Exige-se do professor uma determinada produção, de acordo com a instituição em que este tem vínculo profissional, compatível com seu papel docente desempenhado junto à Instituição de Ensino Superior.

Geralmente, o ingresso na docência nestas instituições superiores pode se dar por meio de um concurso público para efetivos e substitutos ou convites. Se for por concurso público, leva-se em conta titulação, experiência com pesquisa, capacidade de se comunicar, utilizar metodologias de ensino atualizadas e atraentes, engajamento técnico-científico, dentre outros. Para os substitutos, não são encontradas nos editais exigências relacionadas à formação profissional que os habilitem a ensinar determinados conteúdos específicos.

Levando-se em conta que, na maioria das situações, após ser aprovado, o professor passa a desempenhar um trabalho individual e individualizado, à medida que recebe da coordenação um modelo de plano de ensino, uma ementa, e seu horário de trabalho, só lhe resta então desempenhar sua função. De que forma este irá desempenhar ou está desempenhando sua função, questões como sua maneira de ensinar, de avaliar, sua metodologia e didática, só virão à tona caso este saia dos critérios de normalidade estabelecidos pela devida instituição. Segundo Pimenta e Anastasiou (2010):

[...] o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas em seu desempenho. Nessa situação, como criar uma identidade profissional? Em que momentos são discutidos as possibilidades de formação inicial e continuada? A implantação de uma disciplina sobre metodologia de ensino superior, nos cursos de especialização, com carga horária de 60 horas, é suficiente para criar essa nova identidade? É interessante destacar que, embora o sistema não se preocupe com a profissionalização dos docentes e não estabeleça princípios e diretrizes para a profissionalização dos docentes do ensino superior, realiza uma série de verificações externas sobre a docência: os resultados que os alunos obtêm no provão, os índices de professores com mestrado e doutorado nas instituições, solicitação de envio de relatório avaliativo sobre o processo de capacitação em desenvolvimento pelas IES para

atender o dispositivo de 2004. Assim, o Estado avaliador, aparentemente desconhecendo as funções da universidade como instituição social, estabelece os parâmetros, cabendo às instituições prover formas de profissionalizar seus professores, o que ocorrerá conforme a visão do que seja essa profissionalização. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 143)

Quando Pimenta e Anastasiou (2010) refletem sobre o dispositivo de 2004, trata-se da Lei nº 10.861, promulgada naquele ano, a qual institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), “com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.” Quanto à finalidade da Lei nº 10.681, de 2004, temos o seguinte:

[...] § 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Art. 2º. O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (BRASIL, 2004).

Dando continuidade ao processo institucional de aprimoramento dos instrumentos do SINAES, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o MEC apresentou, em dezembro de 2008, o novo instrumento de avaliação externa para as instituições de Educação Superior, os cursos e o desempenho dos estudantes. Este instrumento foi elaborado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), juntamente com a Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), do INEP, tendo como base os princípios e diretrizes do SINAES e os padrões de qualidade da educação superior. Sobre formação docente, neste instrumento é instituído o seguinte:

5.2. Formação do corpo docente.

Conceito referencial mínimo de qualidade:

- Universidades e Centros Universitários:

Quando o corpo docente da IES tem experiência profissional e acadêmica adequadas às políticas constantes dos documentos oficiais da IES e 100% têm formação mínima em nível de pós-graduação *lato sensu*; desses, 70% possuem formação mínima em pós-graduação *stricto sensu* e pelo menos 20% possuem título de doutor*.

- Faculdades:

Quando todo o corpo docente tem, no mínimo, formação de pós-graduação *lato sensu* e experiência profissional e acadêmica adequadas às políticas constantes nos documentos oficiais da IES. (MEC, 2008, p. 9).

Quando se trata de formação docente superior, são notáveis as exigências voltadas à titularidade, estando visível a falta de preocupação do sistema em relação à profissionalização docente, embora existam muitas cobranças sobre o trabalho deste, como as avaliações externas e internas, as quais são bastante voltadas à quantidade de professores com titulação com nível de mestrado e doutorado. Portanto, as exigências encontradas deveriam ir além e contemplar fundamentalmente a questão da qualificação, não sendo encontradas mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes em relação à formação destes. A esse respeito, Tardif (2010) faz três breves considerações:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. Em segundo lugar, o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. [...] Na formação de professores, ensinam-se teorias, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor. [...] Finalmente, em terceiro lugar, a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. (TARDIF, 2010, p. 240)

Sendo verdadeira a assertiva de que os professores possuem a missão de formar pessoas, é necessário que eles possuam competência para tal, mas ao mesmo tempo, não é reconhecido que eles possuam competência para opinar, pelo menos em parte, na sua própria formação. Ou seja, junto com outros atores da educação, deveriam ter o direito de especificar seus conteúdos, pois sua formação ainda é composta por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais, onde se ensinam muitas teorias que não estão relacionadas com as realidades do dia a dia do professor. Deve-se levar, também, em conta que, na maioria das vezes, essas teorias são elaboradas por professores ou por outros profissionais que jamais colocaram os pés em uma sala de aula e muito menos demonstram interesse em conhecer as verdadeiras realidades pedagógicas.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA: DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS NO PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE OS ANOS 2000 A 2011

Este subitem pretende aprofundar a fundamentação teórica do objeto orientador desta tese, procedendo um levantamento no Portal do Banco de Teses e Dissertações CAPES, entre os anos de 2000 a 2011, dos trabalhos de mestrado e doutorado, defendidos e desenvolvidos na área de Formação Docente Universitária. Optou-se por utilizar cinco descritores para as buscas:

- 1) Formação para Docência Superior;
- 2) Docência Universitária;
- 3) Identidade Docente;
- 4) *Habitus* Professoral;
- 5) Formação para Docência Tecnológica.

Torna-se importante ressaltar que as produções acadêmicas encontradas foram imensas em multiplicidade de aspectos, enfoques teóricos, abrangências e focos investigativos, porém, nem sempre com proximidade em relação às questões que orientam esta investigação. Isto impôs recorrer a outro procedimento que pudesse garantir a aproximação teórica e metodológica com o presente trabalho: leitura dos resumos para seleção dos trabalhos que pudessem ter uma relação estrita com o objeto desta investigação, como por exemplo: entendimento da formação docente universitária não reduzida à instrumentalização didático-pedagógica, mas como uma política geral de formação; como se constituem os *habitus* professorais; eles são estruturais deste nível de ensino ou cada modalidade de curso, disciplina ou organização institucional tem um *habitus* exclusivo; qual é o *Habitus* Professoral do docente da educação tecnológica; ele é próprio, ele é exclusivo deste nível de ensino ou não. As referências encontradas por descritores podem ser visualizadas na Tabela 1 e o detalhamento desses trabalhos é mostrado nos Apêndices A e B.

Tabela 1 – Demonstrativo geral das dissertações e teses sobre a temática desta investigação, no período 2000-2011 consideradas relevantes, por intermédio da leitura dos resumos das mesmas.*

ANOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Descritor: Formação para Docência Superior												
Dissertações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Teses	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Descritor: Docência Universitária												
Dissertações	-	2	1	-	-	2	6	5	7	3	7	5
Teses	-	1	-	1	1	-	-	2	1	4	2	5
Descritor: Identidade Docente												
Dissertações	1	2	-	1	2	1	6	6	4	1	8	6
Teses	-	-	-	-	1	-	2	1	2	2	1	3
Descritor: <i>Habitus</i> Professoral												
Dissertações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Teses	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Descritor: Formação para a Docência Tecnológica												
Dissertações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Teses	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total de Dissertações	1	4	1	1	2	3	12	11	11	4	15	11
Total de Teses	-	1	-	1	2	-	2	3	3	6	3	8
Total Geral	1	5	1	2	4	3	14	14	14	10	18	19

Fonte: elaborada pela autora

Critérios de seleção: Leitura dos resumos e aproximações com a temática desta tese.

* Para maior detalhamento recorrer aos apêndices A (dissertações) e B (teses).

Pode-se visualizar, na Tabela 1, que, em relação às dissertações selecionadas a partir dos descritores Docência Universitária e Identidade Docente, na leitura e análise dos resumos foram encontrados 76 trabalhos considerados imprescindíveis para o desenvolvimento desta investigação, pois pretendiam abordar aspectos estritamente relacionados ao objeto desta tese.

Em relação às teses selecionadas a partir dos mesmos descritores, na leitura e análise dos resumos foram encontrados 29 trabalhos considerados imprescindíveis para o desenvolvimento desta investigação porque pretendiam abordar aspectos estritamente relacionados ao objeto desta tese.

A análise comparativa dos quadros referentes às dissertações e teses, se encontram nos apêndices A e B (Quadros 5 e 6), os quais, constatou-se que o maior número de trabalhos

encontrados foi quanto à expressão Docência Universitária: 38 a nível de Mestrado e 17 a nível de Doutorado, sendo registrado um total de 55 trabalhos analisados.

Os conteúdos evidenciam que no campo educacional brasileiro contemporâneo, os estudos encontrados sob a forma de dissertação ou tese que gravitam em torno da questão da formação do professor universitário enfocam sob os mais variados olhares, principalmente na década (2000-2011), por um lado decorrente de grandes ondas de expansões públicas de vagas, cursos e novas modalidades de formação (REUNI e reconfiguração da rede federal tecnológica com a criação dos IFETs), e, por outro lado, decorrente das demandas docentes necessárias e contribuições de diversos ramos de conhecimento que, nos seus limites e possibilidades explicativas, contornam/conformam os embates e avanços ocorridos, baseados nos estudos teóricos a partir da realidade nacional e de contribuições internacionais.

Reafirma-se que está se interrogando se os discursos educativos decorrentes dos estudos teóricos apontam para determinados *Habitus* Professorais singulares, ou se, de fato, são constatadas as mesmas referências e exigências, hoje reconhecidas e enaltecidas pelo pensamento pedagógico neoliberal de formação docente, expressas, sobretudo, por competências e habilidades que indicam para apenas uma identidade em construção cotidiana.

A depender das descrições e revelações desta investigação, poder-se-á afirmar que existe então um determinado *Habitus* Professoral estruturante ou vários *Habitus* Professorais construídos em decorrência das modalidades de formação, se bacharelado, licenciatura ou tecnológica?

2.3 AS OPACIDADES NORMATIVAS NOS PERCURSOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O primeiro Estatuto da Universidade Brasileira foi instituído pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que definiu que o Ensino Superior deveria organizar-se preferencialmente como universidade, podendo também ser ministrado em institutos isolados. No artigo 48 deste, é definida a formação do corpo docente da seguinte forma:

Art. 48. O corpo docente dos institutos universitários poderá variar na sua constituição, de acordo com a natureza do ensino a ser realizado, mas será formado, em moldes gerais, de: professores catedráticos; auxiliares de ensino; docentes livres; e eventualmente: professores contratados; e outras categorias de acordo com a natureza peculiar do ensino em cada instituto universitário. (BRASIL, 1931)

Interessante observar as exigências colocadas no Decreto quanto às definições para a admissão do Professor Catedrático:

Art. 49. A seleção de professor catedrático para qualquer dos institutos universitários deverá ser baseada em elementos seguros de apreciação do mérito científico da capacidade didática e dos predicados morais do profissional a ser provido no cargo.

Art. 50. O provimento no cargo de professor catedrático será feito por concurso de títulos e de provas, conforme os dispositivos regulamentares de cada um dos institutos universitários.

Parágrafo Único. No caso de recondução de professores o concurso será apenas de títulos.

Art. 51. Para a inscrição ao concurso de professor catedrático o candidato terá que atender a todas as exigências instituídas no regulamento do respectivo instituto universitário, mas, em qualquer caso, deverá:

- I - apresentar diploma profissional ou científico de instituto onde se ministre ensino da disciplina a cujo concurso se propõe, além de outros títulos complementares referidos nos regulamentos de cada instituto;
- II - provar que é brasileiro nato ou naturalizado;
- III - apresentar provas de sanidade e idoneidade moral;
- IV - apresentar documentação da atividade profissional ou científica que tenha exercido e que se relacione com a disciplina em concurso.

Art. 52. O concurso de títulos constará da apreciação dos seguintes elementos comprobatórios do mérito do candidato:

- I - dos diplomas e quaisquer outras dignidades universitárias e acadêmicas apresentadas pelo candidato;
- II - de estudos e trabalhos, científicos, especialmente daqueles que assinalem pesquisas originais, ou revelem conceitos doutrinários pessoais de real valor;
- III - de atividades didáticas exercidas pelo candidato;
- IV - de realizações práticas, de natureza técnica ou profissional, particularmente daquelas de interesse coletivo. (BRASIL, 1931).

O Decreto acima citado define a variação quanto à constituição do corpo docente dos institutos universitários, bem como as exigências para inscrição e admissão do professor catedrático, ou seja, que este participará de provas, de acordo com os dispositivos regulamentares de cada instituto, e também participará de provas de títulos. Além das provas, o candidato no ato da inscrição, deverá apresentar documentos que comprovem sua naturalidade brasileira e suas condições de sanidade e idoneidade moral, além de comprovar que já ministra a disciplina e atividades relacionadas a esta para a qual o concurso esteja sendo realizado.

Com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), já não são encontradas especificações de forma detalhada em relação ao Ensino Superior, tratado da seguinte forma:

Art. 66. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

[...]

Art. 67. O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional. (BRASIL, 1961)

Na LDB de 1961, encontramos informações quanto ao objetivo do ensino superior, como também os estabelecimentos em que este deverá ser ministrado, mas não é definida nenhuma característica ou informação quanto à formação do corpo docente.

Em 1962, surgiu o primeiro Plano Nacional da Educação (PNE), elaborado pelo MEC e aprovado pelo Conselho Federal de Educação, na vigência da primeira LDB (Lei nº 4.024 de 1961). O PNE definia objetivos e metas a serem alcançados em um prazo de oito anos e passou por uma revisão em 1965. Em 1966, através de uma nova revisão, passou a ser chamado de Plano Complementar de Educação.

A Educação Superior Brasileira, nas conformações das quais ainda é herdeira na atualidade, foi regulamentada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Lei da Reforma Universitária), esta por sua vez: “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências”. Dando ênfase aos artigos 18 e 23, os quais tratam especificamente das peculiaridades do mercado de trabalho, tem-se que:

Art. 18. Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer em face de peculiaridades do mercado de trabalho regional.

[...]

Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho. (BRASIL, 1968)

Diante do exposto, verifica-se que a programação específica das universidades e estabelecimentos isolados tem o objetivo de atender as condições do mercado de trabalho. Ou seja, a vocação para o trabalho, estruturante no pensamento educacional brasileiro, é reforçada e ganha relevância com a necessidade de criação de Cursos Superiores de Tecnologia (CST) que contemplassem o atendimento do mercado de trabalho regional, com cursos que deveriam atender às demandas do mundo de trabalho, podendo apresentar modalidades e duração diversas.

No capítulo II da Lei nº 5.540/68, o qual trata do corpo docente, estão definidas algumas exigências para atuação do docente no magistério superior. Em seu parágrafo 2º,

álnea b, do artigo 32, cita: “serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos”. Significa que os devidos concursos para ingresso de docentes na carreira docente exigem uma determinada titulação para atuação destes no nível de ensino superior. O que acontece é que muitas vezes os candidatos a estas vagas não possuem habilidade pedagógica necessária para atuar como docente superior.

Pimenta e Anastasiou (2010) fazem referências às diretrizes referentes ao ensino superior, contidas na Lei nº 5.540/68:

As diretrizes contidas na Lei 5.540/68, referentes ao ensino superior, em vigor durante todo o período militar, vigoraram até 1996, quando, após inúmeras discussões, foi votada em 20 de dezembro a atual Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, de número 9.394/96. Nela, a docência no ensino superior será preparada (e não formada) preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Por outro lado, a competência docente é mensurada pelos resultados (dos alunos) no provão. As instituições, por sua vez, são avaliadas pelo índice percentual de professores titulados com mestrado e doutorado, o que pode revelar uma preocupação cartorial com os resultados do ensino. Considerando que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educacional se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 153-154)

Essas diretrizes vigoraram durante todo período militar até a votação da LDB de 1996, na qual não se encontram exigências específicas para atuação no ensino superior, apenas que o professor tenha uma pós-graduação *stricto sensu*. Ou seja, o ensino superior é tratado de maneira geral, sem especificamente tratar das modalidades (Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia). Na questão das modalidades, Isaia (2006) afirma que:

Não se pode esquecer que os cursos de licenciatura se direcionam à formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles a tônica não é o magistério superior. Este não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior. Contudo tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes para uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais (ISAIA, 2006, p. 68).

Com a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), ganha força o surgimento dos CST, configurados para funcionar de maneira mais prática e rápida, atendendo, assim, às demandas do mercado de trabalho. Portanto, na década de 70 houve grande incentivo para o surgimento dos CST. Os primeiros foram criados em instituições privadas, a partir de 1974,

sendo o primeiro, o curso de Engenharia de Operação, nas áreas de Construção Civil, Elétrica e Eletrônica, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR).

O meio acadêmico se revelou resistente quando cessou, em 1977, a expansão do primeiro curso de formação de tecnólogos (Curso de Engenharia de Operações), iniciado no ano de 1974. Com a pressão do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA), através do não reconhecimento destes cursos em razão da dificuldade de integração no mercado de trabalho, a procura diminuiu, e foram abandonados pelo MEC. O discurso oficial da extinção reporta que seria necessária uma pesquisa de mercado comprovando realmente a necessidade daqueles profissionais.

Com a resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 12, de 30 de dezembro de 1980, é definida a nova denominação de CST, com o intuito de atender às mudanças exigidas pelo mundo do trabalho.

A natureza dos cursos superiores de tecnologia implica currículos ágeis e flexíveis, capazes de responder positivamente às demandas do mundo do trabalho. Essa concepção de currículos ganha força na medida em que o Protocolo de Bolonha estimula as reformas e orienta para um modelo de educação superior muito próximo daquilo que vem sendo praticado na educação tecnológica desde a década de 1960. O desenvolvimento científico e tecnológico de nosso país passa pelos cursos superiores de tecnologia que, em face da evolução histórica vivenciada, pelo aprimoramento de seus currículos, apresentam como objetivos: Incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; Compreender os fundamentos científicos e a prática tecnológica envolvida em sua área de atuação; Propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; Promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação; Adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente de seus conhecimentos, por meio do acompanhamento de seus egressos; Garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.

Essa alternativa de educação superior, graças aos currículos flexíveis, dinâmicos e diversificados, além de comprometidos com as demandas do mundo do trabalho, consolida-se a cada dia, sem estabelecer concorrência com os bacharelados, mas complementando as possibilidades de atendimento aos anseios e necessidades da sociedade, particularmente dos setores empresariais. (ANT, 2010, p. 15-16)

Em 1983, institui-se pela primeira vez uma exigência na formação didático-pedagógica. A Resolução nº 12/83, de 6 de outubro, do Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu as condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior no sistema federal e constatou a "insuficiência de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país" (art. 3º, §2º). Nesse texto, foi explicitado que os cursos de especialização e aperfeiçoamento se destinavam à qualificação dos docentes para o Magistério Superior do Sistema Federal de Ensino (MEC, 1983).

O artigo 4º dessa Resolução diz que estes “cursos deverão ter duração mínima de 360 horas, devendo ser no mínimo 60 horas voltadas para disciplinas de formação didático-pedagógica e as demais relacionadas à área específica do curso”. Portanto, o curso de especialização tornou-se o principal meio de formação de docentes para o ensino superior, e quando estas 60 horas são ministradas por um profissional da educação, até trará contribuições restritas aos aspectos de sala de aula e à formação docente (MEC, 1983).

No entanto, esses dispositivos foram alterados pela Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, a qual estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação e, em seu art. 10, suprimiu a exigência de disciplinas pedagógicas. Os seus concluintes, entretanto, continuam habilitados para ministrar aulas em cursos superiores.

Art. 10. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* têm duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso. (MEC, 2001)

Em 1994, com a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, foi criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, formado pelas Escolas Técnicas Federais (ETFs), que a partir de então são autorizadas a transformar-se em CEFETs. A cefetização sem dúvida nenhuma promoveu grandes transformações, permitindo oferecer diversos níveis e modalidades de ensino.

Com a Lei nº 9.394/96, seguida pela regulamentação do Conselho Nacional, pelos pareceres CNE/CES nº 436/2001 e CNE/CES nº 29/2002 e pela Resolução CNE/CP nº 3/2002, ocorreu uma crescente expansão dos cursos superiores no país, com destaques para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e para universidades federais por intermédio da política de expansão preconizada pelo REUNE. Foi pacificado que os CST são graduações e seus egressos podem prosseguir seus estudos fazendo especialização, mestrado e doutorado. Foi o grande estímulo para que os jovens fizessem um CST.

A educação profissional e tecnológica é tratada da seguinte forma na LDB 96:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008) (BRASIL, 1996).

Analisando a abrangência da LDB/1996, observa-se que, apesar da EPT integrar diferente nível e modalidade dentro da educação superior, esta não ganha singularidade como tanto se enfatiza nos discursos dirigentes do cotidiano da educação profissional e tecnológica.

Apesar de ser exigido atualmente que o docente da EPT seja um profissional flexível, com uma atuação crítico-reflexiva, até agora não se encontra nenhuma exigência específica quanto à sua formação para atuação na modalidade tecnológica.

Com a portaria MEC nº 1.647, de 25 de novembro de 1999, foi disposto aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) o credenciamento para criação dos cursos tecnológicos que até então se desenvolviam externamente à rede federal de ensino profissional, com expressiva participação das Instituições de Ensino Superior (IES) particulares.

Na continuidade da análise das exigências dos cursos de nível superior na modalidade tecnológica, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002, a qual instituiu as diretrizes curriculares nacionais gerais para organização e funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Verifica-se que, quanto à formação do docente para atuação nos CST, é dito o seguinte: “art. 12. Para o exercício do magistério nos cursos superiores de tecnologia, o docente deverá possuir a formação acadêmica exigida para a docência no nível superior, nos termos do artigo 66 da Lei 9.394 e seu Parágrafo Único”. Este artigo já foi descrito anteriormente, onde a exigência definida é o nível de pós-graduação, priorizando o programa *stricto sensu*, independente da área de conhecimento (MEC, 2002).

Esta questão tem se configurado como um problema estrutural do sistema educacional brasileiro e Moura (2008) referencia da seguinte forma:

Esse é um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira, pois, enquanto para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente, o superior ou a denominada educação profissional, não há muito rigor na existência de formação na correspondente profissão - a de ser professor. (MOURA, 2008, p. 31).

A formação para atuar na Educação Superior é uma questão intrigante, pois a legislação não consegue definir diretrizes específicas e nem esclarece como esta formação deverá ser organizada. Esta questão é tratada de forma pontual e superficial.

A regulamentação da EPT é realizada com o Decreto nº 5.154/2005 do Governo Federal. Na Cartilha do Tecnólogo, esta regulamentação é definida da seguinte forma:

O Governo Federal editou em 2005 o Decreto 5154, com o objetivo de regulamentar a educação profissional e tecnológica, corrigindo distorções existentes nos modelos de formação e abrindo novas perspectivas para a educação profissional e tecnológica. A partir desse Decreto regulamentador, vários estudos foram realizados para ajustar as normas do Sistema Federal de Ensino a essa nova realidade. Nesse ano, o CONFEA aprovou a Resolução no 1.010/05, que reorienta os critérios de atribuições aos profissionais daquele Sistema, com base nas competências previstas

na organização curricular de cada curso. Assim, as competências dos profissionais passaram a ser definidas com base na organização curricular devidamente aprovada pelo respectivo sistema de ensino e não mais pelo título acadêmico apresentado. Esse foi um passo importante para a plena atuação do tecnólogo no mundo do trabalho. Entretanto, ainda persistem Resoluções daquele Sistema que devem ser revistas em âmbito administrativo para se ajustarem ao novo ordenamento jurídico do país. O mais importante é que passa a existir um claro compromisso do CONFEA no sentido de reconhecer os direitos e corrigir as distorções existentes em sua legislação interna, incentivando e valorizando os tecnólogos da Engenharia. (ANT, 2010, p. 14).

Essa nova realidade se configura, nesta primeira década do século XXI, pelo avanço da globalização e pela reconfiguração produtiva. Com a Lei nº 11.195/05 dá-se início à expansão da rede federal de educação tecnológica, legalizando a criação de unidades federais de EPT, nomeadas CEFETs.

As denominações e configurações tão diversas das experiências da EPT criaram o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia como um guia para o público em geral e para a adequação das instituições promotoras. Assim sendo, contribui para o que preconiza o Decreto nº 5.773/06 visando o aprimoramento e fortalecimento dos cursos superiores de tecnologia.

Este catálogo está dividido em dez eixos tecnológicos, contendo 102 graduações tecnológicas. Através das diretrizes curriculares nacionais, e em sintonia com as exigências dos setores produtivos e com as expectativas da sociedade, apresenta e orienta a oferta de cursos superiores de tecnologia, sendo atualizado anualmente pela Secretaria de EPT do Ministério da Educação – SETEC/MEC.

Neste catálogo encontra-se definida a estrutura mínima para funcionamento destes cursos, porém não é encontrada a definição de exigências pedagógicas que definam uma formação específica para o professor que atuará no Ensino Superior Tecnológico. A opacidade das preocupações quanto à formação para a docência universitária também é constatada nos últimos planos nacionais de educação.

Foi aprovado, em 9 de janeiro de 2001, o PNE (2001-2010), através da Lei nº 10.172, que teve duração de 10 anos. A seguir será efetuada a análise de alguns tópicos e itens voltados ao Ensino Superior.

No tópico 4, onde prescreve a Educação Superior, no item 4.1, Diagnósticos, define-se:

À União atribui-se historicamente o papel de atuar na educação superior, função prevista na Carta Magna. As instituições públicas deste nível de ensino não podem prescindir do apoio do Estado. As universidades públicas têm um importante papel a desempenhar no sistema, seja na pesquisa básica e na pós-graduação *stricto sensu*,

seja como padrão de referência no ensino de graduação. Além disso, cabe-lhe qualificar os docentes que atuam na educação básica e os docentes da educação superior que atuam em instituições públicas e privadas, para que se atinjam as metas previstas na LDB quanto à titulação docente. (BRASIL, 2001).

Mais uma vez ficam claras, assim como na LDB/96, as exigências do sistema para atingir as metas previstas na legislação quanto à titulação docente, ou seja, é priorizada a forma como o docente é preparado, independentemente da área de conhecimento. Quanto à formação docente, Cunha (2005) salienta o seguinte:

[...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção. (CUNHA, 2005, p. 73).

Quanto à qualificação de docentes, é destacado no item 4.2, Diretrizes, o seguinte:

É igualmente indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado a institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior (BRASIL, 2001).

Outro ponto importante é a capacitação docente, que foi abordada no item 4.4, Financiamento e Gestão da Educação Superior: “28. Estimular, com recursos públicos federais e estaduais, as instituições de educação superior a constituírem programas especiais de titulação e capacitação de docentes, desenvolvendo e consolidando a pós-graduação no País.” (BRASIL, 2001, p. 45).

Masetto (2003) acredita que a formação para a docência não é contemplada na pós-graduação *stricto sensu*, não podendo ser negada a sua relevância para formar pesquisadores, mas que também é de sua responsabilidade a formação de professores:

[...] a realidade desses cursos nos diz que trabalham bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação do docente. Mas a pesquisa se volta, como é de se esperar, para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou aspectos tecnológicos novos. O mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário? (MASETTO, 2003, p. 184-183).

Em relação à EPT, a formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional, é abordada no tópico 7. Em Objetivos e Metas destaca-se:

[...] 8. Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional (BRASIL, 2001, p. 60).

Quanto à qualificação docente e à implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos docentes, no item 10.2, Diretrizes, preconiza:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (BRASIL, 2001, p. 76)

Fala-se que o nível e qualidade do ensino definem o desenvolvimento do país. Portanto, verifica-se até agora que as políticas não privilegiam a formação docente para o ensino superior e, no entanto, realizam avaliações dos cursos e conseqüentemente do trabalho docente através do “provão”, com critérios impostos pelo Estado, não levando em consideração fatores como as diretrizes para formação pedagógica docente, que diretamente influenciam os resultados. Em relação a este critério, Pimenta e Anastasiou (2002) destacam:

[...] embora o sistema não se preocupe com a profissionalização dos docentes e não estabeleça princípios e diretrizes para a profissionalização dos docentes do ensino superior, realiza uma série de verificações externas sobre a docência: os resultados que os alunos têm no provão, os índices de professores com mestrado e doutorado nas instituições [...]. Assim, o Estado avaliador, aparentemente desconhecendo as funções da universidade como instituição social, estabelece os parâmetros, cabendo as instituições prover formas de profissionalizar seus professores, o que ocorrerá conforme a visão do que seja profissionalização (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 143).

Em 2009, após realização de conferências municipais e intermunicipais, no primeiro semestre, e conferências estaduais e do Distrito Federal, no segundo semestre, orientadas por um Documento Referência, elaborado pelo MEC, este, em parceria com sistemas de ensino, órgãos educacionais, Congresso Nacional e sociedade civil, coordenou a realização da representativa Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada entre 28 de março e 1º de abril de 2010 com o seguinte tema: "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação".

O resultado desse expressivo e democrático processo de mobilização e debate sobre a Educação Brasileira Nacional está consolidado em um documento final, o qual apresenta

metas, ações e diretrizes como subsídios orientadores para a elaboração do novo Plano Nacional de Educação.

O Documento Final da CONAE 2010 preconiza, no Eixo IV – Formação e valorização dos/das profissionais da educação, que:

[...] como a formação dos/das profissionais para a educação superior (graduação e pós-graduação), independentemente do objeto próprio de sua formação, devem contar com uma base comum. Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixos nucleados dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadoras. (MEC, 2010, p. 78-79)

Ou seja, para obter uma educação superior de qualidade, deve ser definida uma política nacional de formação dos(as) profissionais da educação, que garanta uma formação baseada na dialética entre teoria e prática.

Assim constituída, a formação de profissionais da educação básica e superior necessita ser estabelecida por meio de uma política nacional elaborada com planos específicos, como a construção de um Referencial Curricular Nacional, em fóruns, constituídos para tal fim, imediatamente após a aprovação do PNE, com financiamento definido, participação paritária do número de representantes da sociedade civil organizada em sua composição, e estabelecendo-se uma periodicidade para que eles ocorram regularmente. Criam-se, desta forma, condições para a elaboração da Lei de Responsabilidade da Educação Nacional, em um prazo máximo de cinco anos, a partir da efetivação deste documento. (MEC, 2010, p. 79)

As construções de medidas fortes e eficientes no processo de formação docente apresentam algumas propostas e demandas no documento final da CONAE 2010, a fim de garantir as condições necessárias para o delineamento do sistema público, definidas das seguintes formas:

- a) Ampliar o papel da União na formação de docentes para a educação básica e superior em suas etapas e modalidades.
- b) Instituir um Fórum Nacional de formação dos/das profissionais do magistério, por meio do qual a gestão democrática do sistema se viabilize.
- c) Criar mecanismos de fortalecimento do papel das instituições de ensino, especialmente as universidades públicas, nos processos de formação inicial e continuada de professores, reconstruindo a organização e a estrutura dos cursos de licenciatura, garantindo a superação do ensino compartimentado e contemplando a formação humanística.
- d) Fortalecer as faculdades, institutos e centros de educação das instituições públicas e superiores para a formação inicial e continuada de professores/as de educação básica e de educação superior.

- e) Fortalecer as licenciaturas presenciais para a formação inicial dos/das profissionais do magistério e garantir que os cursos de formação frequentados pelos/as professores/as e demais profissionais da educação sejam pré-requisito para a valorização profissional, materializando-se em promoção funcional automática e contando do plano de cargos, carreira e remuneração.
- f) Ampliar a oferta de cursos de formação de docentes para a educação profissional, incentivando os CEFETs, IFET e IES públicas, segundo os catálogos existentes.
- g) Fomentar a realização de projetos para formação docentes, técnico-administrativos/as e gestores/as, visando à qualificação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. (MEC, 2010, p. 86-88).

Estas medidas e demandas, se determinadas e cumpridas por intermédio de políticas públicas que normatizam a formação para atuação no Ensino Superior, contribuiriam significativamente para formar bons professores. Ou seja, é necessário formar bons professores, como uma das condições importantes, para se obter um ensino de qualidade.

O documento conclusivo da CONAE 2010 constitui-se o grande referencial para compreensão das incorporações ou não presentes no texto-minuta do PNE com vigência 2010 a 2020, proposição do Projeto de Lei nº. 8.035, de 2010, em tramitação congressual e que já recebeu mais de três mil emendas. No Plano original, elaborado exclusivamente no âmbito do MEC, foram definidas 20 metas com suas devidas estratégias.

Procurando situar a EPT, em especial a relevância política e a formação docente, encontra-se, na Meta 12 deste projeto de PNE, o seguinte: “elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta” (CÂMARA, 2010). Para que esta meta seja cumprida foram traçadas algumas estratégias relevantes:

12.2) Ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional.

[...]

12.4) Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender o déficit de profissionais em áreas específicas.

[...]

12.11) Fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País.

12.12) Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior.

[...]

12.14) Mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior considerando as necessidades do desenvolvimento do país, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica. (CÂMARA, 2010, p. 14).

Na Meta 13 está contemplada a qualidade da Educação Superior: “elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores” (CÂMARA, 2010, p. 15). Essa exigência é extremamente importante em termos de qualificar o corpo docente, mas não deve se reduzir apenas a uma exigência burocrática, além de se atentar para as peculiaridades inerentes não apenas à área técnica de formação, mas também observar, repensar os saberes necessários à formação pedagógica para o exercício da docência superior.

O bom desempenho de uma instituição universitária está diretamente ligado às suas condições infraestruturais materiais e humanas, à sua inter-relação social e ao compromisso político. Observa-se, sobretudo, que as metas consideradas relevantes para elevar o padrão de qualidade dos cursos e instituição são marcadamente instrumentais e pontuais:

13.3) Induzir processo contínuo de auto-avaliação das instituições superiores, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente.

13.4) Induzir a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela CONAES, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das competências necessárias a conduzir o processo de aprendizagem de seus futuros alunos, combinando formação geral e prática didática.

13.5) Elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, na forma de programas de pós-graduação *stricto sensu*. (CÂMARA, 2010, p. 15-16)

No geral desse panorama de legislação e normas, no documento final CONAE e no PNE, é nítida a ausência de preocupação quanto à formação didático-pedagógica do docente superior, formação esta que comprove uma qualificação ampla para que este possa exercer seu papel, o qual é de extrema importância e responsabilidade perante nossa sociedade. Constata-se a ausência de preocupações quanto à possibilidade de uma formação inicial integrada à graduação, onde os campos profissionais se hierarquizam e consolidam.

De acordo com Granbrowski e Ribeiro (2010), apesar de um quadro nacional de expansão crescente da EPT nas instituições privadas, esta não se efetiva como sendo uma Política Pública de Estado, ou seja:

Construir, com toda a sociedade, uma proposta de política pública de educação profissional e tecnológica, embasada numa concepção de mundo, homem e sociedade como sujeitos e não como objetos do mercado capitalista... Para tanto, faz-se necessário sustentar uma proposta de educação profissional como uma política pública, integrada no Sistema Nacional de Educação em articulação com a educação básica e a educação superior. (GRANSBROWSKI, RIBEIRO, 2010, p. 279).

Portanto, os cursos de graduação em licenciatura para a docência na educação básica, assim como os de bacharelado, não qualificam docentes para exercerem suas funções na Educação Profissional Tecnológica, pois não problematizam, teórica e metodologicamente, questões relevantes e fundamentais voltadas ao trabalho e à educação profissional.

Enfim, a formação dos docentes da educação profissional e tecnológica deve ser implementada de forma que esteja envolvida com o fortalecimento do pensar crítico, criativo, com o uso e entendimento da tecnologia comprometida com o social. (MEC, 2004, p. 50).

As políticas educacionais não têm tomado a formação docente universitária como objeto de intervenção, reforçando os dizeres de Benedito et al (1995), quando afirmam que diante de uma inexistente política de formação específica, os professores universitários se formam na prática. Tal constatação se comprova pelas frágeis revelações encontradas nos diferentes documentos normativos, as quais vão do silêncio às formulações genéricas.

Por outro lado, têm sido crescentes as exigências acadêmicas no interior das instituições universitárias, como no caso do presente estudo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais têm preconizado que o professor da EPT precisa deixar de ser um mero transmissor de conteúdos acrílicos já definidos a priori, para assumir um papel problematizador e mediador dos processos de ensino e aprendizagem.

Sem sombra de dúvida, para que isto ocorra, o poder público deve preconizar no, Sistema Nacional de Educação, a regularização de políticas públicas efetivas de formação de professores incluindo os sempre esquecidos: os que exercem seu ofício na educação superior, independente das modalidades de formação.

CAPÍTULO 3 - *HABITUS* PROFESSORAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A INTERNALIZAÇÃO DE DETERMINADAS DISPOSIÇÕES CULTURAIS E SOCIAIS

Uma parte dos “gestos do ofício” são rotinas que, embora não escapem completamente à consciência do sujeito, já não exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras, mesmo quando se aplicam regras, quando se mobilizam saberes, a identificação da situação e do momento oportuno depende do *habitus*. A parte menos consciente do *habitus* intervém na micro regulação de toda ação intencional e racional, de toda conduta do projeto, na gestão da urgência, a improvisação é regulada por esquemas de percepção, de decisão e de ação, que mobilizam francamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator. (PERRENOUD, 2001, p. 163)

Este capítulo apresenta um quadro demonstrativo da evolução da educação superior brasileira para configurá-la no horizonte histórico compreendido entre 2001 a 2010, recorrendo aos dados dos Censos da Educação Superior MEC/INEP, priorizando os seguintes marcadores:

- a) Evolução quantitativa do número de IES;
- b) Natureza institucional pública e privada;
- c) Formatos organizacionais em Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Ifets e Cefets;
- d) Evolução do número de matrículas (presenciais e à distância) segundo as modalidades de Bacharelado, Licenciatura, Bacharelado e Licenciatura e Tecnológico;
- e) Funções docentes exercidas segundo a titulação e o regime de dedicação ao trabalho.

Estas configurações delineiam um determinado campo e espaço social onde as disposições culturais e sociais podem ser internalizadas por determinados agentes sociais, os professores, como *Habitus* Professoral. São trazidas para estas reflexões contribuições de Bourdieu (*habitus*, campo, espaço social e prática), Thompson (experiência), Tardif e Perrenoud (saberes e práticas), Nóvoa (vida e formação se entrecruzam) e de outros interlocutores, na perspectiva de demarcar a construção teórica e formativa do *Habitus* Professoral.

3.1 TRAÇOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA (2001 – 2010)

O processo de mundialização econômica intensificado tem proporcionado grandes mudanças, em especial nos últimos vinte anos. Neste contexto histórico e sempre inovador, ganham relevância as modalidades de educação profissional e tecnológica pelo fato de serem focadas na formação para o trabalho das camadas populacionais de caráter mais popular. Qual formação docente é mais condizente para estas modalidades de formação profissional? É preciso que se atente para esta questão: ausência de políticas públicas claras de formação da docência universitária.

A denominação Educação Superior foi definida pela LDB/96 em substituição à anterior denominação Ensino Superior, o qual remonta às experiências isoladas de determinadas áreas de formação universitárias liberais, particularmente após a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, em 1808. Tanto no período colonial como no imperial, o Ensino Superior brasileiro não se constituiu em prioridade, situação absolutamente diferente da observada nas áreas de colonização espanhola que em 1535 já implantavam uma réplica da Universidade de Salamanca, em São Domingos, atual República Dominicana.

Em meados da primeira década do século XX, já no tardio Brasil Republicano, os governos dos estados do Amazonas e Paraná ousaram criar suas primeiras universidades, constitucionalmente competência da União. Em 1931, é aprovado o I Estatuto das Universidades Brasileiras, sendo várias Instituições de Ensino Superior (IES) criadas na década de 20 e nas décadas subseqüentes, voltadas aos segmentos constitutivos das elites brasileiras.

A Reforma Universitária Militar de 1968 redefiniu sobremaneira um campo em constituição, determinando os rumos deste nível de ensino até o presente momento: a) expansão quantitativa de cursos, vagas e modalidades; b) predominância de instituições não universitárias sobre as universitárias; c) privatização; d) interiorização; e) vinculação às necessidades do mercado/mundo do trabalho; dentre outros. Esta configuração constitui o modelo hegemônico em toda a América Latina.

A divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior do MEC/INEP de 2001 a 2010 fornece informações que revelam o retrato atual deste nível de formação escolar no Brasil.

A Tabela 2 traz a evolução quanto aos números de Instituições de Educação Superior entre 2001 a 2010.

Tabela 2 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa – Brasil – 2001-2010

Anos	Total	Pública								Privada	% Total
		Total	% Total	Fed.	%	Est.	%	Mun.	%		
2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4,0	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3

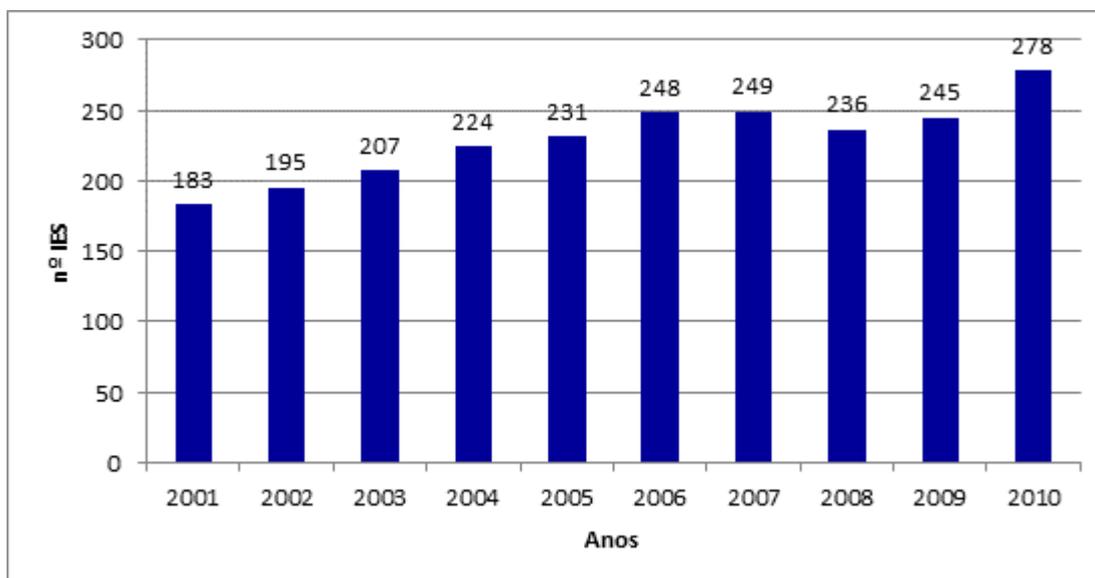
Fonte: Inep (2012)

Fed = Federal / Est = Estadual / Mun = Municipal

Segundo o Inep (2012), participaram do Censo 2010 um total de 2.378 IES, sendo 278 (11,7%) públicas e 2.100 (88,3%) privadas, abrigando um total de 6.378.299 matrículas (74%) nas IES privadas, em 29.507 cursos de graduação presencial e à distância (69% privados), onde 63,5% das presenciais são noturnas. Enquanto na presencial predominam os bacharelados (73%), à distância predominam as licenciaturas (46%). No geral, nas graduações presencial e à distância predominam os bacharelados, com 66%, ficando as licenciaturas, com 21% e os tecnológicos com 13%. Quanto ao número total de concluintes (973.839), 783.243 (80%) são da rede privada. Estes dados constataam a tradição histórica de que as IES privadas continuam predominando na Educação Superior Brasileira.

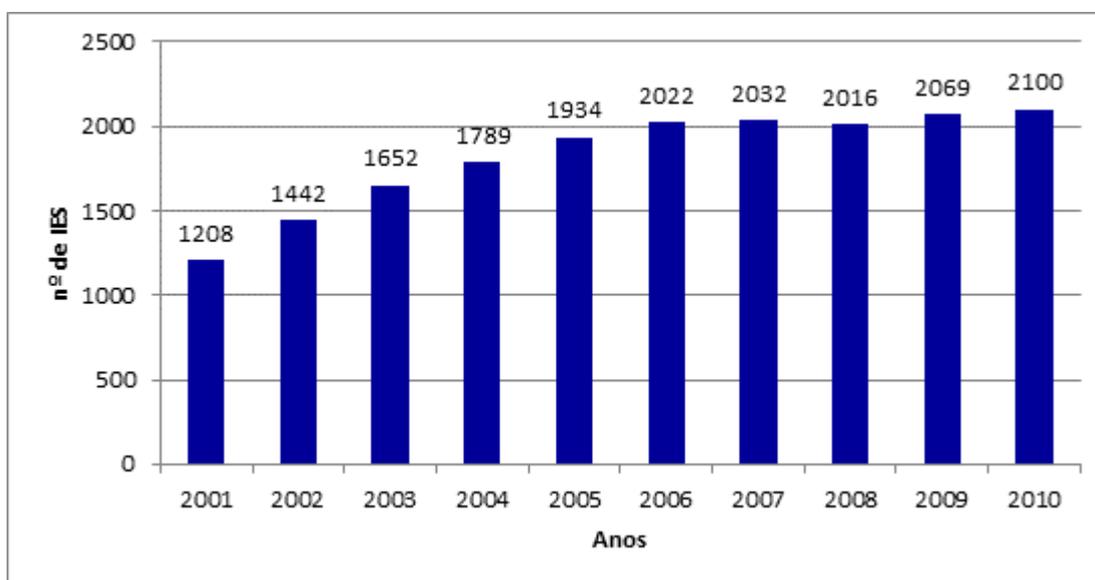
Os Gráficos 1 e 2 ilustram os dados da Tabela 2.

Gráfico 1 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior Pública – Brasil - 2001- 2010



Fonte: Inep (2012), elaborado pela autora

Gráfico 2 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior Privada – Brasil - 2001- 2010



Fonte: Inep (2012), elaborado pela autora

A Tabela 3 ilustra que as faculdades, modelo organizacional não-universitário, prevalecem ao longo de todo período, chegando a um percentual de 85,2% em 2010. Isto vem revelar um determinado padrão organizacional da educação superior brasileira: particular e isolada (entendida como sendo não universitária).

Tabela 3 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior por organização acadêmica – Brasil – 2001-2010

Ano	Total	Universidades	%	Centros Universit.	%	Faculdades	%	Ifets e Cefets	%
2001	1.391	156	11,2	66	4,7	1.143	82,2	26	1,9
2002	1.637	162	9,9	77	4,7	1.367	83,5	31	1,9
2003	1.859	163	8,8	81	4,4	1.576	84,8	39	2,1
2004	2.013	169	8,4	107	5,3	1.703	84,6	34	1,7
2005	2.165	176	8,1	114	5,3	1.842	85,1	33	1,5
2006	2.270	178	7,8	119	5,2	1.940	85,5	33	1,5
2007	2.281	183	8,0	120	5,3	1.945	85,3	33	1,4
2008	2.252	183	8,1	124	5,5	1.911	84,9	34	1,5
2009	2.314	186	8,0	127	5,5	1.966	85,0	35	1,5
2010	2.378	190	8,0	126	5,3	2.025	85,2	37	1,6

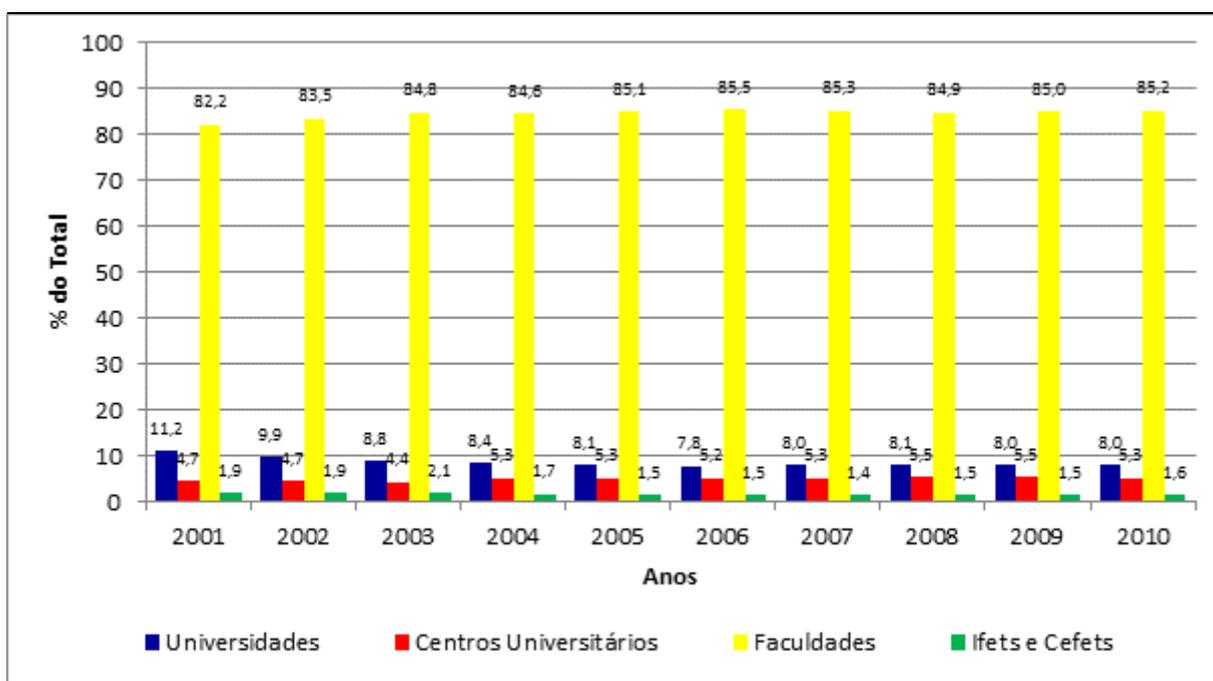
Fonte: Inep (2012)

Verifica-se o que foi preconizado como padrão preferencial de organização universitária em 1931, no I Estatuto da Universidade Brasileira, configurou-se, na história brasileira, como exceção. Tal revelação permite entender um dos porquês do engavetamento congressual da Lei da Reforma Universitária de 2006: a concepção pública e o marco regulatório para a educação superior nos seus limites e dimensões pública e privada.

O Gráfico 3 ilustra os percentuais da evolução do número de instituições de Educação Superior por organização acadêmica entre 2001 a 2010, evidenciando as seguintes constatações:

- a) As faculdades majoritariamente predominam (82,2% em 2001 e 85,2% em 2010);
- b) Redução do percentual de Universidades (11,2% em 2001 para 8% em 2010);
- c) Evolução do percentual de Centros Federais (1,7% em 2001 para 5,3% em 2010);
- d) Redução dos Ifets e CEFETs (1,9% em 2001 para 1,6% em 2010).

Gráfico 3 – Evolução do percentual de Instituições de Educação Superior por organização acadêmica – Brasil – 2001-2010.



Fonte: Inep (2012), elaborado pela autora

A Tabela 4 mostra a evolução do número de matrículas por grau acadêmico.

Tabela 4 - Evolução do número de matrículas por grau acadêmico - Brasil – 2001 – 2010

Ano	Total	Bacharelado	Bacharelado e Licenciatura	Licenciatura	Tecnológico	Não Informado	Não aplicável
2001	3.036.113	2.036.724	279.356	648.666	69.797	1.570	---
2002	3.520.627	2.340.407	306.465	789.575	81.348	2.832	---
2003	3.936.933	2.600.193	332.885	885.384	114.770	3.701	---
2004	4.223.344	2.788.406	344.570	928.599	158.916	2.853	---
2005	4.567.798	3.001.095	356.605	970.331	237.066	2.701	---
2006	4.883.852	3.172.626	361.093	1.023.582	325.901	650	---
2007	5.250.147	3.419.495	345.778	1.062.073	414.822	7.979	---
2008	5.808.017	3.772.939	333.024	1.159.750	539.651	2.653	---
2009	5.954.021	3.867.551	214.028	1.191.763	680.679	---	---
2010	6.379.299	4.226.717	---	1.354.989	781.609	---	15.984

Fonte: Inep (2012)

Nota: A categoria “Não Aplicável” corresponde à área básica de curso.

Vale ressaltar que, em 2010, deixa de existir a nomenclatura⁴ “Bacharelado e Licenciatura”, o que implica algumas ponderações na análise da evolução do número de matrículas nos cursos de licenciatura ou de bacharelado. Observa-se um índice de elevação significativo em relação ao número de matrículas nos cursos tecnológicos, que passaram de 2,3% para 12,3% ao longo do período.

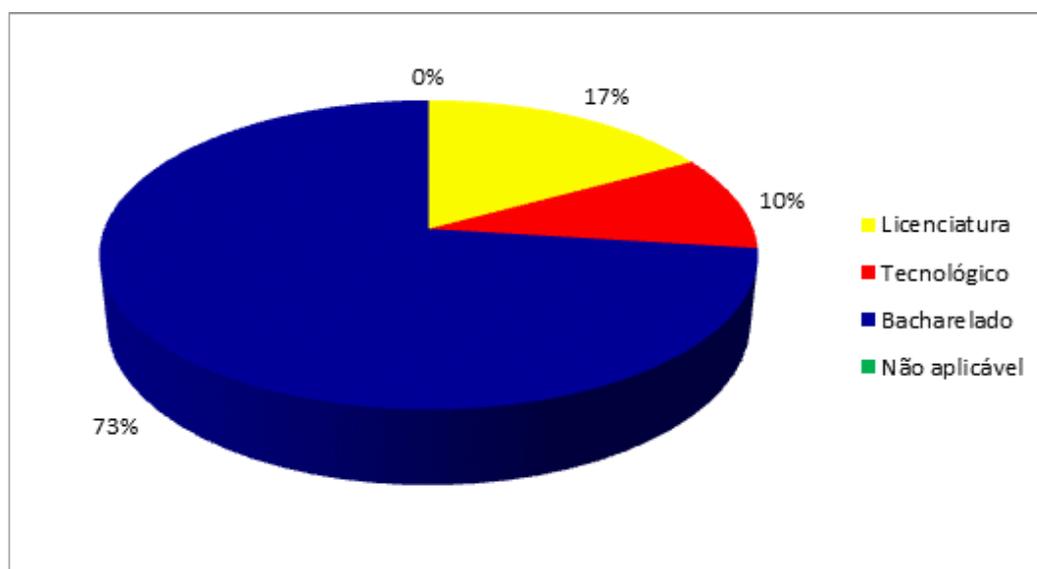
Quanto à participação do número de matrículas em Cursos Tecnológicos (CT), na modalidade presencial representou 10% e na à distância 25,3%. Se compararmos a evolução de 2001 para 2010, o crescimento foi surpreendente, pois subiu de 69.797 matrículas para 781.609, respectivamente. As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) registraram 63.481 matrículas que representam 6% do total desta modalidade de curso, sendo que os Institutos Federais contribuíram com 75% das matrículas federais. A maior parte do total de matrículas em CT está concentrada na área de gerenciamento e administração (44,4%) e processamento da informação (8,5%).

Dos valores definidos na Tabela 4, em 2010, das 4.226.717 matrículas efetuadas no nível de Bacharelado, vale ressaltar que, os cursos presenciais atingem o total de 3.958.544 (93,6%) matrículas e os cursos à distância o total de 268.173 (6,4%). No nível de Licenciatura, houve um total de 1.354.989 matrículas, onde 928.748 (68,4%) destas estão nos cursos presenciais e 426.241 (31,6%) estão nos cursos a distância. Na modalidade tecnológica, houve um total de 781.609 matrículas, sendo 545.844 (69,8%) nos cursos presenciais e 235.765 (30,2%) em cursos à distância.

Nos Gráficos 4 e 5, são apresentados os percentuais representativos dos dados apresentados na Tabela 4.

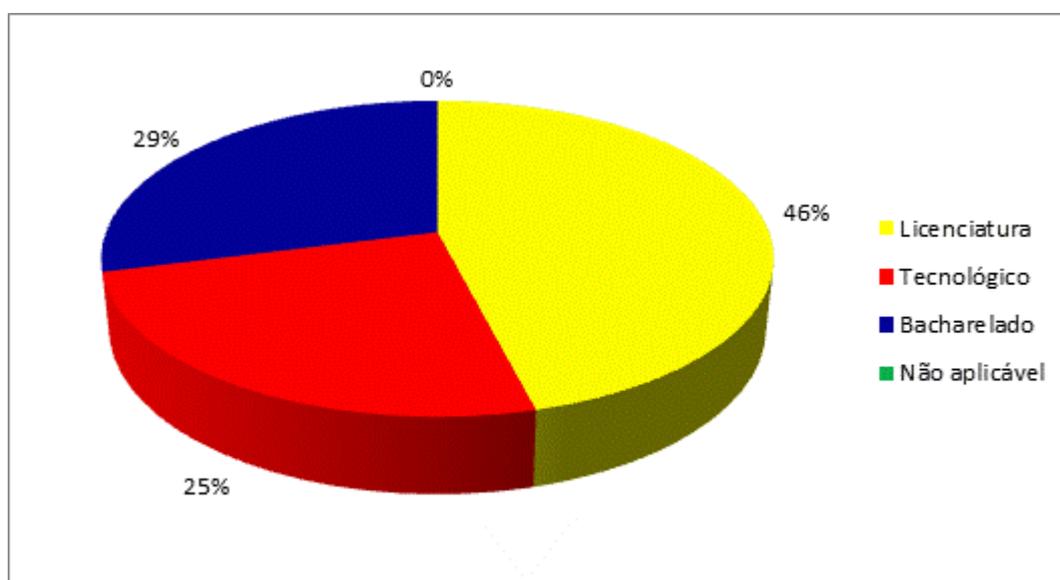
⁴ Esta modificação decorre da legislação recente do MEC que proíbe dupla certificação ao mesmo tempo como unidade curricular única.

Gráfico 4 – Distribuição do percentual de Matrículas de Graduação por grau Acadêmico - Ensino Presencial – Brasil – 2010



Fonte: Inep (2012), elaborado pela autora

Gráfico 5 – Distribuição do percentual de Matrículas de Graduação por grau Acadêmico - Ensino a Distância – Brasil – 2010



Fonte: Inep (2012), elaborado pela autora

Tratando-se do Perfil Docente Universitário, foram registrados 315.535 docentes, correspondentes a 366.882 funções docentes, as quais representam vínculo institucional. Desses totais, encontram-se em exercício 300.078 docentes ou 345.335 funções docentes (A diferença decorre da existência de docentes realizando mais de uma função). A Tabela 5 mostra quanto à titulação: em 2010, IES Públicas tinham 49,9% de doutores, 28,9% de

mestres e 21,2 % de até especialistas; as IES Privadas tinham 43,1 % de mestres, 41,5% até especialista e 15,4% de doutores.

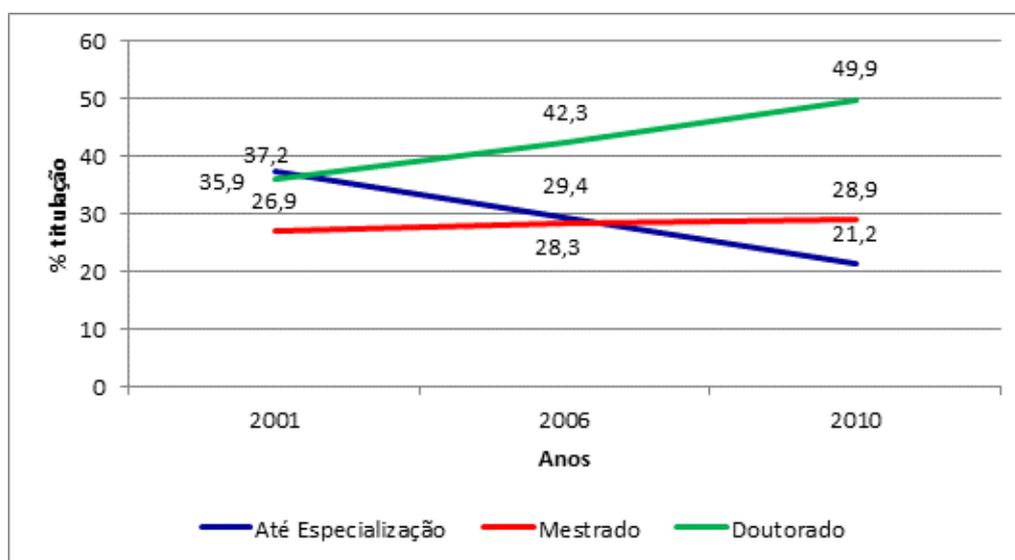
Tabela 5 – Elevação progressiva da Titulação das Funções Docentes nas IES Públicas e Privadas – Brasil – 2001-2010.

Anos	Pública			Privada		
	Até Especialização (%)	Mestrado (%)	Doutorado (%)	Até Especialização (%)	Mestrado (%)	Doutorado (%)
2001	37,2	26,9	35,9	52,5	35,4	12,1
2006	29,4	28,3	42,3	47,6	40,0	12,4
2010	21,2	28,9	49,9	41,5	43,1	15,4

Fonte: Inep (2012)

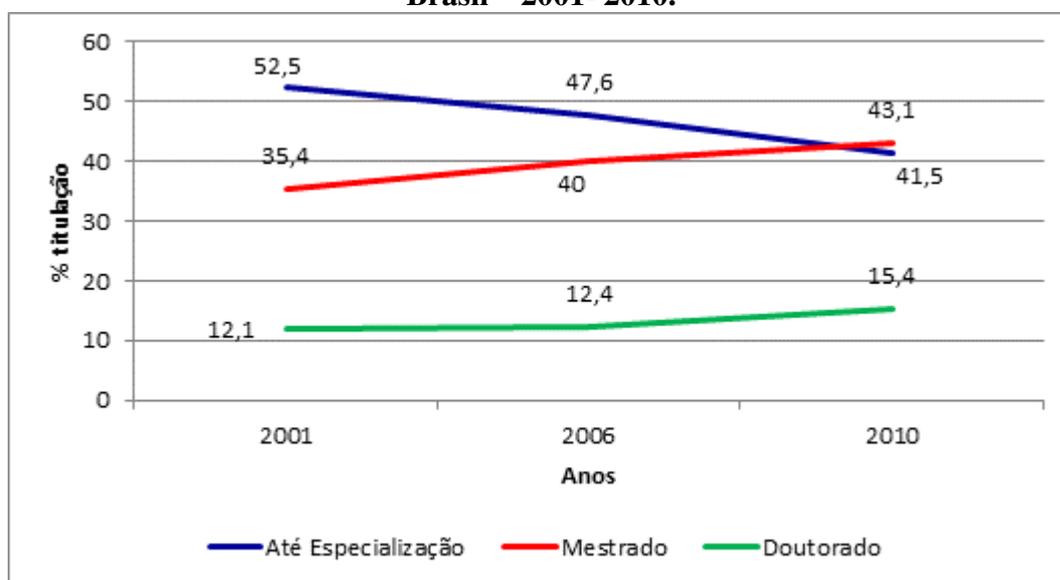
Com os dados definidos na Tabela 5, verifica-se um aumento do percentual de funções docentes com doutorado e mestrado e uma redução no percentual até especialização. Nas IES privadas, a participação maior é do mestrado (43,1%). Portanto, é observado que, o percentual de doutores nas IES públicas é mais que três vezes o apresentado nas IES privadas. Os Gráficos 6 e 7 irão ilustrar os dados definidos na Tabela 5.

Gráfico 6 – Elevação progressiva da Titulação das Funções Docentes nas IES Públicas – Brasil – 2001- 2010.



Fonte: Inep (2012), elaborado pela autora

Gráfico 7 – Elevação progressiva da Titulação das Funções Docentes nas IES Privadas – Brasil – 2001- 2010.



Fonte: Inep (2012), elaborado pela autora

A Tabela 6 trata do regime de trabalho docente nas IES. A categoria pública apresenta, predominantemente, regime de trabalho de tempo integral. Nesse sentido pode-se observar, no Gráfico 7, que são crescentes os percentuais relativos a tempo integral ao longo do período, que passam a representar 80,2% em 2010. O regime de tempo parcial é de 12,9% e o percentual de horista é de 6,8%.

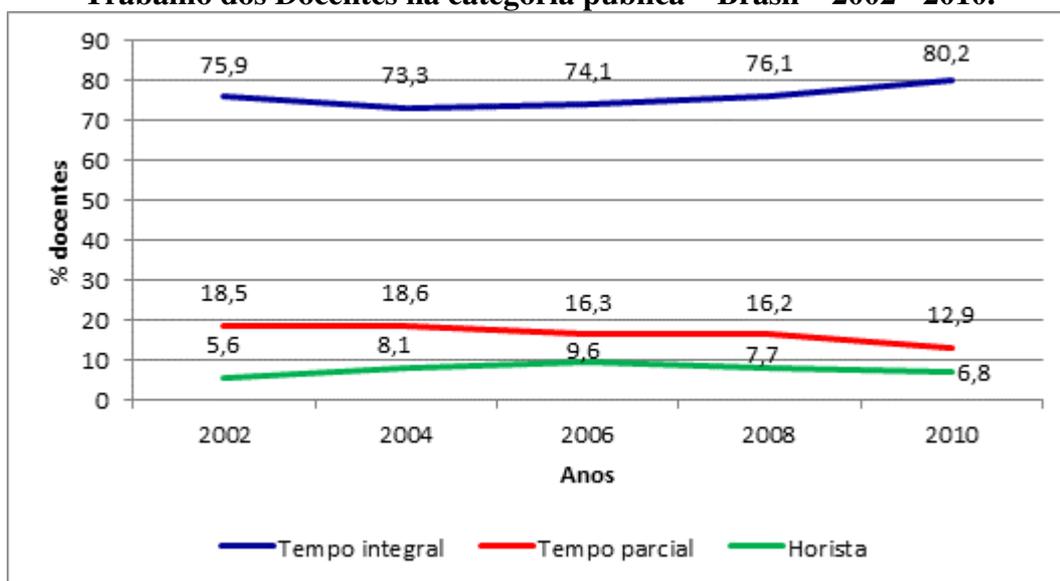
Tabela 6 – Evolução da participação percentual dos diferentes tipos de Regime de Trabalho dos Docentes nas categorias pública e privada – Brasil – 2002 – 2010.

Anos	Pública			Privada		
	Tempo Integral (%)	Tempo Parcial (%)	Horista (%)	Tempo Integral (%)	Tempo Parcial (%)	Horista (%)
2002	75,9	18,5	5,6	16,3	27,9	55,8
2004	73,3	18,6	8,1	14,5	23,8	61,7
2006	74,1	16,3	9,6	16,5	23,2	60,3
2008	76,1	16,2	7,7	18,8	23,5	57,7
2010	80,2	12,9	6,8	24,0	28,0	48,0

Fonte: Inep (2012)

Os Gráficos 8 e 9 trazem a ilustração dos dados exibidos na Tabela 6.

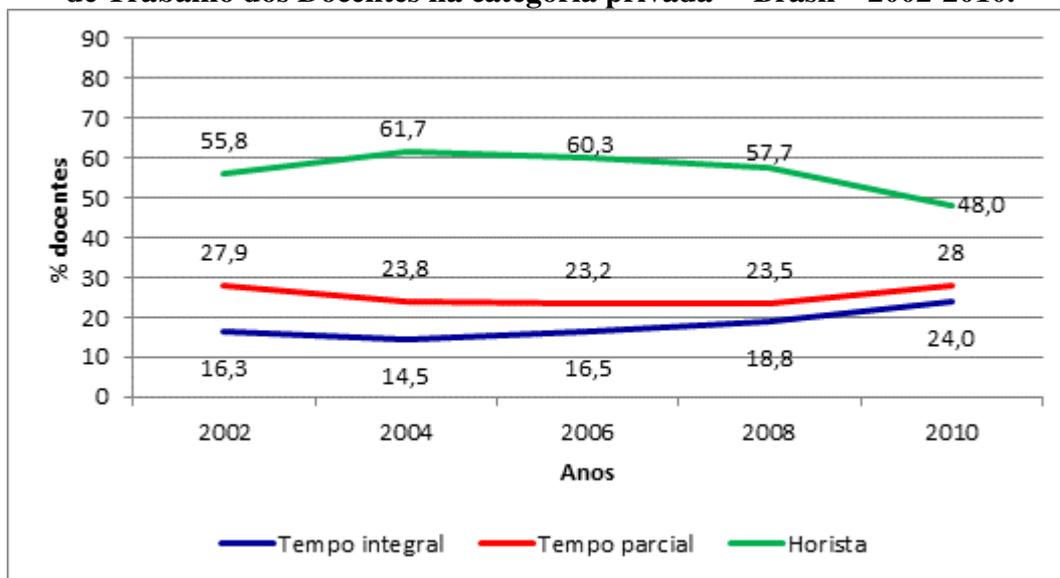
Gráfico 8 – Evolução da participação percentual dos diferentes Tipos de Regime de Trabalho dos Docentes na categoria pública – Brasil – 2002 - 2010.



Fonte: Inep (2012), elaborado pela autora

No Gráfico 9 observa-se a categoria privada, onde prevalecem os horistas, ainda que esses tenham diminuído: o percentual em 2010 é de 48%, 24% dos regimes de trabalho são em tempo integral e 28% em tempo parcial.

Gráfico 9 – Evolução da participação percentual dos diferentes tipos de Regime de Trabalho dos Docentes na categoria privada – Brasil – 2002-2010.



Fonte: Inep (2012), elaborado pela autora

Esta configuração diversificada da Educação Superior brasileira reforça a tendência privatista histórica das quatro últimas décadas, ainda que sejam relevantes as iniciativas de expansões públicas federais possibilitadas pelo Programa de Apoio aos Planos de

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNE) e dos Institutos Federais Tecnológicos. É importante reconhecer como relevante o aumento das funções docentes neste complexo e diversificado contexto institucional contemporâneo, ainda que até o presente momento não esteja definida/preconizada uma formação profissional para tais funções.

3.2 A CONSTRUÇÃO TEÓRICA E FORMATIVA DO *HABITUS* PROFESSORAL

O universo teórico nacional e internacional decorrente do acúmulo de conhecimento acerca da temática Formação de Professores é imenso. A maioria é voltada para os professores da Educação Básica, em especial para a Educação Fundamental e Infantil. Depara-se com uma ausência de exigências específicas para atuação do professor universitário, seja nas políticas educacionais, nos projetos de reforma universitária, inclusive no que caminha vagarosamente nas instâncias congressuais, como também nos Planos Nacionais de Educação, especificamente no de 2001-2010, e na proposta do Executivo que tramita no Congresso Nacional referente ao período compreendido entre 2011-2020.

Já foi suficientemente comprovado por estudos em âmbito nacional e internacional que a maioria dos docentes universitários não possui uma formação específica direcionada para tal atividade profissional e pedagógica.

É muito recente no sistema de pós-graduação brasileira a inserção do estágio docente, a exemplo de outras IES internacionais. Não priorizada ou até ignorada, uma determinada necessidade de formação inicial e permanente acaba reforçando a crença e a tradição acadêmica de que uma sólida formação teórico-profissional num determinado campo do saber, por si só, já assegura condições para o exercício da docência, na qual a atividade de ensino se destaca frente às demais atividades como a pesquisa, a extensão e a gestão acadêmica. No entanto, verificou-se a necessidade de se investigar a formação para a docência universitária articulada com a regulação, profissionalização e carreira.

A LDB/96 preconiza que os professores universitários devem possuir título de pós-graduação, oscilando de qualquer modalidade de *lato sensu* ao maior nível de *stricto sensu*, que é o pós-doutorado. Como profissionais egressos de formação diferenciada, alguns possuem formação didática, outros possuem apenas experiência profissional e muitos ainda não possuem experiência alguma, vindo a adquiri-la na prática.

A diversidade de espaços institucionais universitários são possuidores de disposições específicas, que possibilitam aos professores internalizarem *habitus* professorais, expressando a construção de identidades de ser professor, construindo espaços para que eles compartilhem

experiências, dúvidas e auxílio mútuo, cujas experiências possam favorecer a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, ou seja, tais práticas alimentadas em bases teóricas constituirão em fatores relevantes na construção permanente do ser professor em uma sociedade globalizada e marcada por tempos e espaços de rápidas mudanças no mundo material e espiritual (Vide Ianni 1992, ao enfatizar que o modo de produção capitalista já nasceu sob o signo de ser global).

Esta reflexão está voltada para os professores dos cursos tecnológicos, à medida que há recorrência de um determinado discurso que supõe a existência de uma identidade peculiar para atuar nesta modalidade de formação superior.

Ao tentar localizar as raízes dos estudos que dão origem à identidade do professor da Educação Superior Tecnológica, faz-se necessário identificar a interiorização de determinadas disposições como *habitus*, procedimentos, perspectivas e bens culturais, pois seriam responsáveis pela estruturação da identidade do indivíduo – professor(a), exteriorizando um modo peculiar de ser professor(a) -, devendo-se levar em conta a indissolúvel união existente entre o professor como pessoa e o professor como profissional, ou seja, destacar seu *habitus*, como determinada forma de ser como pessoa relacionada ao complexo exercício da profissão.

Nesta perspectiva, busca-se interrogar, no campo da docência tecnológica, se os diversos discursos existentes acerca desta problemática têm ressonância no cotidiano do fazer docente e se apontam para a construção de uma determinada identidade docente, ou seja, se conceitos presentes e estruturantes da/na prática docente imprimem uma determinada configuração do saber ensinar constituído por saberes e sentidos denominados como *Habitus* Professoral.

Esta questão do *Habitus* Professoral foi analisada tendo como orientação teórico-metodológica fundamental a noção de *habitus* aportada em contribuições advindas de Bourdieu (*habitus*) e Thompson (experiência), Tardif e Perrenoud (saberes e práticas) e Nóvoa (vida e formação se entrecruzam), dentre outros.

Na base da ação docente encontra-se um *habitus* entendido como processo de incorporação de crenças, valores e percepções em relação ao modo de ser, estar e fazer. Embora o conceito de *habitus* não tenha sido elaborado por Bourdieu, já que remonta a uma tradição aristotélica, constitui-se em um conceito central de sua sociologia, que associado aos demais conceitos bourdieusianos de campo e espaços sociais, possibilitam fazer uma interpretação das relações entre a sociedade e o agente social e individual. O *habitus* define a articulação entre o individual e o coletivo. Quando Bourdieu (2007a) utiliza o termo agente,

ele se refere aos indivíduos em interação social, ou seja, incorpora um *habitus* nas relações que ocorrem na sociedade.

Bonnewitz (2003, p. 75) afirma que: “segundo Bourdieu, a socialização, realizando a incorporação dos *habitus* de classe, produz a filiação de classe dos indivíduos, reproduzindo ao mesmo tempo a classe enquanto grupo que compartilha o mesmo *habitus*.”

Souza (2012b, p. 9) trabalha a visão de espaço social segundo Bourdieu, que superpõe a noção de campo que, ao lado do conceito de *habitus*, constitui outra categoria central em seu esquema interpretativo da prática.

Bourdieu (1983, p. 89), diz que “campos são espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)”. Ou seja, Bourdieu trabalha a noção de sociedade como campos sociais, e nestes campos o *habitus* definido pelo poder simbólico estabelece significados tidos como legítimos.

Portanto, campo na teoria proposta por Bourdieu, representa um espaço simbólico, no qual as lutas dos agentes determinam, validam, legitimam representações. É o poder simbólico. Nele se estabelece uma classificação dos signos, do que é adequado, do que pertence ou não a um código de valores. Determina também quais valores e quais rituais de consagração as constituem, e como elas são delineadas dentro de cada estrutura. No campo, local empírico de socialização, o *habitus* constituído pelo poder simbólico consegue impor significações datando-as como legítimas. Os símbolos afirmam-se, assim, na noção da prática, como os instrumentos por excelência de integração social, tornando possível a reprodução da ordem estabelecida. (SOUZA, 2012a, p. 10)

Nesta concepção, a identidade docente é definida na dialética entre os agentes e as estruturas, ou seja, a identidade profissional docente é construída *in cursus* no decorrer de sua atividade, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado. Ou seja, sua história de vida e formação prático-experiencial são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano.

Estudos de Cunha (1994), revelam que a identidade profissional docente é construída em processo permanente no decorrer de sua atividade, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado. Segundo ela:

O professor já nasce inserido em seu cotidiano. A vida diária não está fora da história, mas, ao contrário, está no centro do acontecer histórico. Como todo indivíduo, o professor é simultaneamente um ser particular e um ser genérico. Isto significa dizer que quase toda a sua atividade tem caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. No seu cotidiano ele trabalha com estas duas forças: as que vêm da generalização da sua função e as que partem dele enquanto individualidade. Nem sempre ambas caminham no mesmo sentido. Muitas vezes é

do conflito entre elas que se origina a mudança das atitudes do professor. (CUNHA, 1994, p. 157).

Esta configuração tem se mantido nas descontinuidades das políticas educacionais, que se alteram de acordo com a composição do poder institucional. Cunha (2006) definiu a política educacional brasileira como "política do Zig-Zag", afirmando que no Brasil têm-se políticas de governo e não de Estado, o que é comprovado com os inúmeros programas e projetos que tratam a Educação Profissional. Recorrendo à Bourdieu (2012), as concepções de docência e representações sobre a profissão docente são produzidas na dialética entre agentes e estruturas, ou seja:

A história objetivada se atualiza, à medida que os agentes a incorporam, a história em seu estado objetivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito, etc., é a história no seu estado incorporado, que se tornou *habitus*". (BOURDIEU, 2012, p. 82).

Assim, o professor como um sujeito sociocultural pode construir, atualizar e reconstruir seus conceitos de acordo com a necessidade e as exigências do contexto histórico e social. Ou seja, o processo de formação do professor do Ensino Superior se dá a partir das experiências vividas em diversos espaços sociais, dentre eles, a própria prática docente. Para Martins (2002, p.174), "por meio do *habitus* o passado do indivíduo atualiza-se nas práticas realizadas no presente e tende a subsistir nas ações futuras dos atores sociais".

À medida que as condições sociais e históricas são alteradas, o *habitus* também se modifica e vai incorporando outros esquemas de percepção e ação que vão contribuir para a conservação ou a transformação de suas estruturas. Nessa perspectiva, Bernard Lahire (2002, p. 31) explora o conceito de que "ator plural é produto da experiência de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos". Portanto, uma vez que este é colocado, simultânea ou sucessivamente, dentro de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos, ou até contraditórios, constituiria um estoque de esquemas de ações ou hábitos não homogêneos, não unificados e conseqüentemente, teria práticas heterogêneas que variariam de acordo como o contexto social. Assim, cada ator vai construindo o seu repertório de ação (de *habitus*), que Lahire chama de síntese de experiências sociais incorporadas ao longo da socialização. É relevante a contribuição de Tardif:

[...] Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino em "macetes" da profissão e até mesmo em traços da "personalidade profissional": eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2010, p.49).

Levando em consideração que o objeto de estudo desta investigação é o *habitus* Professoral da Docência Superior, a partir do conceito de *Habitus* Professoral, Bourdieu enfatiza que a efetivação de práticas exercidas social e coletivamente configuram um *habitus*, ou seja, práticas deixam de ser meros saberes práticos. Segundo ele, a racionalidade desse fenômeno opera do seguinte modo:

[...] é o sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1983, p. 15)

Outra categoria decisiva para o *Habitus* Professoral foi a formulada por Edward Palmer Thompson (1981, p. 15), que o levou a afirmar que a experiência é “fruto de muitos acontecimentos inter-relacionados ou de muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”, aproximando em muito o que Bourdieu também denomina teoria da prática. Porém, a experiência adquirida pelos professores é uma repetição de ações inter-relacionadas, resultante da maneira prática que é originária do ato de ensinar internalizado pela tradição de formar-se professor na prática, na experiência.

O *habitus* deve ser compreendido como gerador de nossas ações, portanto a prática não deve ser definida como uma reação mecânica, ou seja, diretamente determinada pelo *habitus*.

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funcionam em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. (BOURDIEU, 1983, p. 65)

As maneiras cotidianas de como os professores elaboram e realizam sua prática utilizando diferentes tipos de saber, define-se como *Habitus* Professoral, ou seja, o *habitus* é construído em espaços sociais, dando lugar a “práticas distintas e distintivas” (BOURDIEU, 2007, p. 169-170) entre, grupos de docentes ou instituições educativas. Portanto, o *habitus* decorre dos “princípios de classificação, princípios de visão e de divisão, gostos diferentes.

Estabelecem diferenças entre o que é bom e o que é mau, entre o que está bom e o que está mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc.” (BOURDIEU, 2007a, p. 9).

Atinentes à realização profissional docente, estudos indicam que ela acontece no seio coletivo onde este está inserido. Portanto, a formação docente tem um papel fundamental, à medida que afirma ou desconhece os *habitus* assumidos por esse coletivo e assim motiva os docentes para que busquem novas práticas ainda não experimentadas.

O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação. Ou seja, os agentes estão situados em um determinado campo e então buscam se ajustar à uma lógica específica. Bourdieu chama esta lógica de “sentido do jogo”, onde há uma cumplicidade ontológica entre os agentes e o mundo social, ou entre o *habitus* e o campo.

Trata-se de uma tentativa de compreender a lógica das práticas cotidianas, o “sentido prático” que todos temos com relação aos modos adequados de viver e de conviver. Esses modos adequados de agir são aqueles socialmente aceitos, que fazem sentido para o indivíduo e para o seu grupo de uma forma tal que são percebidos como naturais inquestionáveis. É tudo o que fazemos sem calcular de um modo complementamente consciente, sem avaliar as conseqüências imediatas, basicamente porque consideramos que é o “certo”. (LUGLI, 2007, p. 26)

Neste sentido, Bourdieu aborda a questão das disposições incorporadas, ou seja, as que ocorrem em um nível pré-consciente e são incorporadas, pois organizam os indivíduos como pessoas no meio social: são heranças familiares, aprendidas em determinados grupos por meio de processos de socialização.

A reflexão sobre essas disposições e sobre a razão prática que as organiza encontra-se na obra de Bourdieu, em torno do conceito de *habitus*, na medida em que representa a conexão entre a ação individual e as condições sociais ou culturais. Um exemplo de *habitus* como “razão prática” pode ser encontrado na atuação de qualquer professor: naqueles momentos de aula em que o imprevisto surge e a reação do professor, imediata, surpreende até mesmo o próprio docente. (LUGLI, 2007, p. 28-29)

Na abordagem de Perrenoud et al (2001, p. 14), “*habitus* é o conjunto dos esquemas de pensamento e de ação que determinará as percepções, as interpretações, as análises e as decisões desse ator e que lhe permitirão enfrentar os problemas encontrados.” Neste contexto, o *habitus* é condutor das práticas dos professores e associa-se ao seu fazer cotidiano, denominando-o de *habitus* profissional. Os professores constroem suas rotinas ao longo de suas trajetórias e estas são utilizadas nos momentos necessários de forma inconsciente. Os autores enfatizam ainda que “na prática pedagógica dos professores existem dois momentos distintos: aqueles em que há utilização de saberes formais, de conteúdos; e outros, nos quais há o envolvimento do *Habitus Profissional*.” (PERRENOUD et al, 2001, p. 21)

Através dos estudos realizados por Silva (2005), define-se “que se aprende para ensinar na prática deste exercício”, e é através deste exercício que se dá o *Habitus* Professoral.

Portanto, é possível afirmar que a definição do *habitus* ocorre independentemente da formação didática específica que se relaciona de maneira precária com a metodologia trabalhada em sala de aula dos cursos preparatórios de professores.

Denominou-se *habitus* professoral o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor e pelas professoras observados, que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais. (SILVA, 2005, p. 158)

Através da análise realizada por Silva (2005), define-se que conjuntos de práticas repetidas coletivamente podem ser explicados da seguinte forma:

Esses comportamentos são explicados com as noções de experiência e *habitus*, que mostram que a vida prática é produzida por critérios e elementos que fazem parte das ações práticas que se repetem todos os dias em um determinado fazer, e que nelas há gestos corporais, apreciações, estilos quem compõem aquela atividade, e não outra. Ademais, os sujeitos não se perguntam como devem se comportar em situações práticas repetitivas e coletivas; e ainda, os sujeitos comportam-se harmonicamente, mesmo que tais ações não estejam sendo exercidas num mesmo ambiente e numa mesma hora. (SILVA, 2005, p. 158-159)

Observa-se que é nítida a relação/mediação entre as noções conceituais de *habitus* em Bourdieu e experiência em Thompson: os autores recorrem à mesma lógica para formular conceitos referentes à formação e à atuação docente.

A semelhança entre a lógica da noção de experiência e a noção de *habitus* é visível. O que seguramente se pode dizer é que uma não existe sem a outra, já que *habitus* é a substância da experiência, e vice-versa. Bourdieu e Thompson usaram a mesma lógica para formular instrumentos explicativos de denominações diferentes, mas logicamente semelhantes e intercomplementares sobre a ação prática dos homens. E é exatamente por isso que se acredita que *habitus* e experiência sejam duas noções fundamentais aos estudos sobre o lugar da teoria e da prática na formação e atuação docentes, tendo em conta a estruturação do objeto de estudo das investigações sobre o ato de ensinar em sala de aula. (SILVA, 2005, p. 158)

Enquanto se preparam para serem professores, estes aprendem certos comportamentos com seus próprios professores, porém não os praticam. Ou seja, o aprendizado é intelectual e não prático. O aprendizado teórico irá se apresentar no ato do exercício prático da docência, constituindo assim o *Habitus* Professoral.

No caso da constituição do *habitus* professoral, a ação prática é, inexoravelmente, realizada com recursos teóricos que foram apreendidos abstratamente, ou seja, fora da aplicação. O que na estrutura lógica do *habitus* está no âmbito da subjetividade

das ações e na noção de experiência, na substância que a configura. Pode-se dizer, então, que o aprendizado teórico vai ser manifestado na prática do exercício que o convoca. (SILVA, 2005, p. 160)

Nóvoa (2009) relata grandes princípios e medidas que seriam necessários para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores:

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores, etc. (NÓVOA, 2009, p. 14)

A este propósito Perrenoud et al (2001) enfatizam:

O *habitus*, um conjunto estruturado de esquemas de percepção, avaliação, decisão e ação. O *habitus*, em grande parte inconsciente, é posto em ação nos casos rotineiros e nas situações de urgência; intervém nas modalidades de gestão de um projeto racional e condiciona a maneira e o momento oportuno nos quais os conhecimentos são mobilizados. (PERRENOUD et al, 2001, p. 21)

As diversas funções docentes horizontalizam o universo constitutivo do *Habitus* Professoral expresso fundamentalmente pelos modos de ensinar e aprender, relacionar-se com os saberes e com os estudantes, enfim, pela sua própria concepção de docência e finalidades educativas.

Estas funções se hierarquizam segundo as modalidades de formação escolar universitária. Portanto, o *habitus* docente poderá constituir diferentes identidades docentes, considerando-se as disputas internas no campo da educação superior brasileira pelo reconhecimento e exercício do poder hegemônico. Pode-se afirmar que o *Habitus* Professoral constitui-se em um dos elementos que estruturam a epistemologia da prática.

Há um discurso recorrente no cotidiano acadêmico dos cursos e instituições que ministram cursos tecnológicos de que a identidade docente da EPT é definida através do seu fazer pedagógico. Neste trabalho toma-se este sentido como sendo expressão de certo *Habitus* Professoral, configurado pelas disposições integrantes dos processos de formação profissional, prática/experiência e atendimento às exigências do mundo do trabalho.

Perrenoud (2001, p.15) diz que, “um professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução. Portanto, é importante saber como se relacionam os processos de profissionalização e personalização”. Enfatiza, ainda:

[...] a ação pedagógica é constantemente controlada pelo *habitus*, conforme pelo menos quatro mecanismos, ou seja, o *habitus* profissional abrange as rotinas (as quais o professor constrói ao longo dos seus anos de trabalho); momento oportuno (a utilização de saberes e representações explícitas capazes de dirigir uma ação, depende de uma parte do *habitus* exterior a esses saberes e representações); ação racional (utilização de certos conhecimentos, aliados ao raciocínio rápido, em extrema urgência); improvisação regrada (parte imprevista na ação planejada, o agir na urgência). (PERRENOUD, 2001, p. 163)

Tardif (2010), nos seus estudos sobre formação, apropriação e utilização dos saberes pelo professor, destaca a primazia dos saberes da experiência como sendo os constituídos no exercício da prática profissional cotidiana, argumentando que no enfrentamento dos desafios crescentes da prática pedagógica, os saberes advindos da experiência são internalizados à prática profissional sob a forma de *habitus*.

Segundo Martins (1989), Bourdieu procura abordar a prática como algo distinto da obediência a normas sociais. Se o *habitus* orienta a prática dos agentes, esta somente se realiza na medida em que as disposições duráveis dos atores entram em contato com uma situação. Desta forma, a prática é entendida por Bourdieu como produto de uma relação dialética entre uma situação e um *habitus*.

Tardif (2010, p. 234) diz que “o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor”. Preconiza, portanto:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2010, p. 230)

Como foram abordados anteriormente, alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos precisam ser considerados quando se trata da formação de professores. Assim, seria necessário criar uma rede de relações onde os conhecimentos científicos e pedagógicos fossem compartilhados e reconstruídos durante o exercício da docência. Nóvoa (1997) destaca:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexivo, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à

construção de uma identidade que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1997, p.25)

Para Tardif (2010, p. 181), o *habitus* é formado por “certas disposições adquiridas na e pela prática real que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão”.

Bourdieu aborda o conceito de *habitus* como um conjunto de esquemas de ação, apropriação e percepção que é testado e colocado em prática, lembrando que, são estimulados pelas características de um campo: é a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Portanto, pode-se definir *habitus* como um sistema de situações construído continuamente, porém aberto, ou seja, constantemente sujeito a mudanças, a novas experiências. São situações incorporadas e colocadas em prática a partir das características do ambiente onde estas se desenvolvem.

Sendo assim, o docente como um agente sócio-cultural é fruto de seu *Habitus* Professoral, o qual é interiorizado/exteriorizado na prática diante das múltiplas disposições culturais e sociais que definem visões de mundo de educação, perspectivas teórico-metodológicas das diferentes áreas do saber científico, seleção e hierarquização de saberes e práticas escolares, posturas corporais (*hexis* corporais), formas adequadas de estudar e ensinar, avaliar e classificar conhecimentos e os agentes sociais de acordo com as suas necessidades, demandas, experiências e formação profissional de cada momento histórico.

Tardif (2010) aborda o saber dos professores, vinculando-o à sua identidade profissional e ao desempenho de seu papel:

Definitivamente, embora estejam assentadas em objetivos relativamente claros, as reformas deixam em aberto a questão do saber dos professores vinculada à sua identidade profissional e ao papel que desempenham. Enquanto a década de 1990 foi dominada pela implantação das reformas, pode-se esperar que a década que se inicia seja dominada por tensões e até mesmo contradições entre diversas concepções do saber dos professores e, de maneira mais ampla, de sua função tanto na escola quanto na sociedade. (TARDIF, 2010, p. 303)

Portanto, o discurso recorrente é de que os professores necessitam de uma formação específica para a docência universitária, mas pergunta-se por que tal questão tem sido negligenciada pelas políticas educacionais decorrentes por todos os ordenamentos legais: LDB's, Reformas Universitárias, Conferências Nacionais de Educação, Planos Nacionais de Educação, dentre outros.

Embora seja real a existência de diferentes discursos educativos que apontam para a existência de *Habitus* Professoral distinto/identidade singular de professor da educação

superior, identifica-se que a docência desenvolve-se ao longo de uma caminhada, a qual se constrói de forma integrada e contínua mediando os saberes teóricos e práticos, construídos no estudo e no ensino, na prática e na práxis, na trajetória de vida e de formação, onde as referências culturais, políticas, educativas e pedagógicas compartilhadas estejam inseridas em redes compartilhadas de interações. De modo que o professor universitário precisa ter capacidade para conceber e programar novas alternativas, diante das crises e dos problemas sociais. Esta capacidade exigida se manifesta no interior das IES por intermédio de diferentes funções docentes que acabam esboçando um determinado modo de ser professor. Optamos por trabalhar com as contribuições teóricas de dois autores: um brasileiro (Demo, 2004) e um espanhol (Benedito e Outros, 1995) para visualizarmos as aproximações e diferenças decorrentes de contextos sociais e culturais e consolidação dos seus sistemas universitários.

Demo (2004) aborda questões voltadas à universidade e ao perfil do professor. Quanto à universidade ele diz que há um atraso acentuado:

[..] porque continuamos a cultivar o mero ensino, dentro da lógica ultrapassada e muito dispendiosa do currículo extensivo. A resistência ao currículo intensivo se deve, em grande parte, ao temor de inovar, dentro de uma instituição que se habituou a considerar-se inovadora. Não é mais. É preciso refazer a instituição – não só reformar – para podermos alcançar a velocidade do conhecimento e, aí, humanizá-lo. Dar aulas está entre as coisas mais inúteis que fazemos, simplesmente porque não é expediente relevante da aprendizagem. (DEMO, 2004, p. 119)

Demo (2004, p. 115) argumenta, educação e conhecimento andam juntos e não podem ser separados, pois o “conhecimento é meio, enquanto educação representa os fins e a ética histórica”. Para ele aí está a diferença entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos: nos desenvolvidos, as universidades são implantadas como centros de pesquisa, possuem sua maneira própria de trabalhar o conhecimento, enquanto que, nos subdesenvolvidos, as universidades são locais onde ensinam a copiar, apenas importam conhecimento alheio. Portanto, enquanto uma pesquisa desvairadamente, o outro dá aulas despreocupadamente.

Diante dos desafios modernos da educação do conhecimento, Demo (2004) traça, de forma preliminar, um perfil aproximado do professor, o qual identifica um determinado *ethos* docente. As palavras em negrito (nossas) as evidenciam:

1 - O professor é, na essência um **pesquisador**, [...]

2 - O professor precisa ser um **formulador de proposta própria**, ou seja, precisa **saber elaborar com autonomia**. [...]

3 - O professor moderno **não valoriza apenas o legado teórico**, mas **sabe fazer da prática uma trajetória de reconstrução do conhecimento**, desde que saiba teorizá-la.[...]

4 - O professor precisa compor-se com a **atualização permanente**, porquanto, se o conhecimento, de um lado, é aquilo que tudo inova, do outro lado da mesma moeda é aquilo que a tudo envelhece. [...]

5 - O professor precisa **aperfeiçoar-se com a instrumentalização eletrônica**, por duas razões relevantes: é uma competência natural do mundo moderno, trabalhar a informação [...] mais decisivo ainda será saber trabalhar marcas reconstrutivas da informática, para superar a tendência meramente instrutiva, [...]

6 - O professor moderno carece **tornar-se interdisciplinar**. [...] (DEMO, 2004, p.119-123)

Estes seis elementos instituintes do perfil docente traçado por Demo (2004), determinam um determinado modo de ser professor: pesquisador; formulador de proposta própria; saber elaborar com autonomia; não valoriza apenas o legado teórico; sabe fazer da prática uma trajetória de reconstrução do conhecimento; atualização permanente; aperfeiçoar-se com a instrumentalização eletrônica; tornar-se interdisciplinar.

Benedito et al (1995) dá ênfase ao modelo de Universidade e a caracterização do professor universitário, a partir do exercício possível de onze funções intrínsecas a docência universitária.

Quanto ao modelo de Universidade enfatiza:

1 - A universidade pode ser considerada como uma instituição social especializada em fazer perguntas e propostas relevantes para os diferentes aspectos da realidade natural e social.

2 - A universidade é uma instituição especializada em realizar diferentes tipos de investigação, e a formação do professor universitário será adequada se permitir o professor a realizar adequadas e pertinentes investigações e a inovar práticas obsoletas, assumindo os riscos e incertezas que são próprios de toda evolução científica.

3 - A universidade é uma instituição que está estruturada em torno do conceito de comunicação. Não pode haver universidade se não há comunicação entre os diferentes níveis representados por alunos, professores, sociedade e as diferentes comunidades científicas que encontram a sua acolhida na Universidade. O problema da formação do professor universitário deve, portanto, como um dos componentes essenciais da consideração do professor universitário como parte de um amplo processo de comunicação. (BENEDITO et al, 1995, p.28)

Quanto à docência universitária, traçam as funções precípuas as quais constituem também um determinado modo de ser professor:

O estudo e investigação.

Ensino, organização e desenvolvimento de ambas.

Comunicação de pesquisa.

Inovação e comunicação de inovações educacionais.

Tutoria e avaliação dos alunos.

A participação responsável na seleção de outros professores.

A avaliação do ensino e da pesquisa.

Participação na gestão acadêmica.

O estabelecimento de relações com o mundo da cultura, trabalho, etc .

A promoção de relações e intercâmbio inter-departamental e inter-universitários.

Contribuir para um clima de colaboração entre os professores. (BENEDITO et al, 1995, p. 119).

Traçando um paralelo entre as contribuições teóricas de Demo (2004) e por Benedito et al (1995), é possível fazer as seguintes aproximações:

- 1) Demo (2004) define a figura do professor como necessariamente um pesquisador, onde nem todos serão pesquisadores profissionais e sim profissionais pesquisadores, capazes de utilizar a pesquisa como um instrumento indispensável de aprendizagem permanente. Ele deve elaborar com autonomia sua própria proposta, sabendo teorizar a prática, fazendo dela trajetória de reconstrução de conhecimento. Para tudo isso, é necessário que esteja em constante atualização e inovação, pois o conhecimento renovado valoriza mais o domínio metodológico. Diante de todas estas definições, o professor universitário é tido como um aprendiz:

Ser professor é substancialmente saber fazer o aluno aprender, partindo da noção de que ele é a comprovação da aprendizagem bem-sucedida. Somente faz o aluno aprender o professor que bem aprende. Pesquisa é, pois, sua razão acadêmica de ser. A aprendizagem adequada é aquela efetivada dentro do processo de pesquisa do professor, no qual ambos – professor e aluno – aprendem, se sabem pensar e aprendem a aprender. (DEMO, 2009, p. 80);

- 2) Benedito et al (1995) definem o professor universitário como um profissional que realiza, através da universidade, um serviço para a sociedade. Este deve provocar processos de aprendizagem em uma aula, selecionar e organizar os conteúdos, facilitar o surgimento de questionamentos, trazer a discussão e o debate, valorizar o trabalho dos alunos e facilitar a construção do conhecimento. Deve melhorar sua prática profissional, ou seja, realizar uma revisão prévia da teoria e uma reflexão rigorosa sobre a forma de elaborar o conhecimento como também sobre a forma de transmiti-lo:

Deve ser reflexivo, crítico, competente no âmbito de sua disciplina, capacitado para exercer a docência e para realizar atividades de pesquisa. Deve tentar desenvolver uma atividade docente, comprometida com a ideia de melhorar a aprendizagem dos estudantes e contribuir para a melhoria da sociedade. É preciso garantir que o conhecimento dado em salas de aula, oficinas e laboratórios, sejam relevantes para a formação teórica e prática dos alunos. Também deverá preparar os alunos para que estes possam, cada vez com mais autonomia, avançar em seus processos de estudo e interpretação crítica do conhecimento e da sociedade ao ganhar uma capacitação profissional. (BENEDITO et al, 1995, p. 119)

Portanto, estes perfis apontam para a perspectiva de que, independente dos tempos e lugares onde a docência universitária se realiza, o *Habitus* Professoral é uma expressão da internalização de determinadas disposições culturais consideradas como legítimas, não absolutas e nem eternas, significativamente essenciais e enunciadoras de um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo, envolvendo os espaços sociais processos/trajetos que vão desde sua formação inicial até o exercício continuado da docência no espaço institucional marcado e mediado pelo seu *ethos* de vida, da área profissional e da sua disciplina científica.

CAPÍTULO 4 - RETRATOS DOCENTES REVELADOS: MODOS SINGULARES DOS PROCESSOS DE SER PROFESSOR, FUNÇÕES DOCENTES EXERCIDAS E ATO DE ENSINAR NA SALA DE AULA

O ensino é a actividade mais apaixonante, e a mais necessária, nos dias que correm. Com suas dificuldades e com as suas imensas possibilidades. Os professores não são anjos, nem demônios. São apenas pessoas. E já não é pouco. Não são super homens nem super mulheres. São profissionais que se dedicam a uma missão para a qual têm que se preparar devidamente, para a qual têm que encontrar os apoios, nomeadamente nas escolas e junto dos colegas, que lhes permitam uma acção serena e qualificada. As coisas da educação têm sempre dois lados. Pelo menos dois lados. E os educadores têm de estar atentos e vigilantes cultivando o cepticismo, com uma mão. E a utopia com a outra. O cepticismo que nos vem da consciência de sabermos que a educação é sempre um dos espaços sociais no qual se produz a desigualdade e a discriminação em relação aos outros; ao outro-pobre, ao outro-negro, ao outro-mulher, ao outro-estrangeiro. Temos que estar atentos e vigilantes. A utopia que nos vem da consciência de sabermos que tudo ainda é possível, que há uma ciência a reinventar, que há uma escola a transformar. Temos que ser ousados e corajosos. (NÓVOA, 2003, p.14-15).

Este capítulo tem por objetivo esboçar e analisar os retratos docentes possíveis de construção, oriundos das vozes e práticas de ensino em sala de aula dos quinze professores protagonistas desta investigação, os quais exercem seu ofício docente em três formatos organizacionais e em três formações universitárias: uma Universidade pública estadual/Bacharelado (UEG - Campus Ipameri); um Centro Universitário/Licenciatura (Uni Evangélica – Anápolis – GO) e um Instituto Federal Tecnológico/Tecnologia (IF Goiano – Campus Urutaí – GO). A metodologia desta investigação, conforme já foi informado, enquadra-se na análise de conteúdo formulada por Bardin (2009, p. 121), a qual enumera as diferentes fases da metodologia organizando-as em torno de três pólos:

1) A Pré-Análise

Nesta investigação, este pólo se efetivou na seleção, organização, leituras e considerações descritivas dos: a) documentos normativos; b) da elaboração do balanço geral da produção bibliográfica de teses e dissertações de educação defendidas entre os anos 2001 até 2011; c) das leituras dos questionários docentes; d) dos protocolos das observações não participantes das aulas assistidas;

2) A Exploração do Material

Nesta investigação, este pólo foi desenvolvido na sistematização das citações bibliográficas e na organização dos quadros, ilustrações e gráficos;

3) O Tratamento dos Resultados

Nesta investigação, este pólo foi desenvolvido especificamente neste capítulo, desde a construção das três categorias orientadoras das disposições culturais selecionadas para caracterização do *Habitus* Professoral na Educação Tecnológica (Processos de Ser Professor, Funções Docentes Exercidas e Ato de Ensinar na Sala de Aula) às apreensões empírico-analíticas possibilitadas pela análise documental, questionário e observação não participante das aulas.

Retoma-se, para fins de exposição, a interrogação central desta tese e que este capítulo, na seqüência lógica e dialética dos anteriores, procurará responder, qual seja: considerado o campo diversificado da Educação Superior brasileira contemporânea, seus espaços culturais e sociais marcadores do cotidiano das IES e a atuação profissional e política dos professores como agentes sociais detentores de saberes e práticas os quais disputam uma determinada hegemonia, hierarquizada segundo graus ou modelos de formação acadêmica; recorrendo teórica e metodologicamente a determinadas categorias como sendo os Processos de Ser Docente, Funções Docentes Exercidas e Ato de Ensinar na Sala de Aula; afinal interroga-se qual *Habitus* Professoral se revela na Educação Superior brasileira contemporânea. Os professores da Educação Tecnológica têm *Habitus* Professoral diferente de outros professores que atuam em outras modalidades de formação superior? Haveria ou não uma homologia estrutural dos *Habitus* Professorais?

Postos assim, decorrentes das diversidades de formatos organizacionais e modalidades de formação, configuraram-se um *Habitus* Professoral singular no sentido de apresentarem uma estética professoral própria?

Se assim for, pode-se responder à questão central orientadora desta tese que o discurso da especificidade da docência na Educação Tecnológica pressupõe sobremaneira e inequivocamente a existência e exigência acadêmica de um perfil e uma identidade profissional docente própria desta modalidade de formação profissional?

4.1 ESBOÇANDO PROCESSOS DE SER DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando voltamos a olhar o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido. (SOARES, 1990, p. 25)

Para construir esta categoria, foram definidos e analisados em si e em conjunto, nove

marcadores constitutivos das: individualidades em si (pertinentes ao agente social) e das para si (pertinentes ao sujeito coletivo): 1 - perfil identitário; 2 - formação acadêmica; 3 - tempos de docência; 4 - motivos pessoais para a docência superior; 5 - razões manifestas de estranhamento e de encorajamento à opção pela docência superior; 6 - características docentes trazidas pelas lembranças escolares; 7 - três características docentes imprescindíveis e três absolutamente inaceitáveis; 8 - principais dificuldades docentes encontradas no início da carreira superior; e, 9 - trajetórias de escolarização e trabalho.

Os quadros definidos no Apêndice C, Respostas ao Questionário, apresentam as seguintes revelações no tocante a este referente cultural, modo de ser professor, que expressam disposições integrantes do *Habitus* Professoral. O objetivo desta primeira categoria analítica mira-se em procurar revelar quem são estes professores protagonistas desta investigação.

a) Perfil Identitário (Quadro 7)

O perfil identitário esboçado por uma breve apresentação individual (Apêndice C - Quadro 7) evidencia-se que dos 5 professores na modalidade Bacharelado (Universidade), 4 possuem idade igual ou superior a 30 anos e apenas 1 menor que 30. Dois são do sexo masculino e 3 do feminino. Na modalidade Licenciatura (Centros Universitários e Faculdades) também foram encontrados 4 com idade igual ou maior que 30 anos e apenas 1 com idade inferior. Três são do sexo masculino e 2 do feminino. Na modalidade de Tecnologia (IFETs), 3 têm idade igual ou maior que 30 anos e 2 com menos de 30. Três são do sexo masculino e 2 do feminino.

Consideradas as características de cada agrupamento institucional e modalidade curricular, quase 50% dos professores de Tecnologia são mais novos (faixa etária menor que 30 anos), sendo a maioria do sexo masculino, diferentemente dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, onde a maioria está na faixa etária igual ou superior a 30 anos. Enquanto no Bacharelado a maioria dos investigados é do sexo feminino, nas Licenciaturas e Tecnologias é do sexo masculino. A diversidade de gênero guarda correspondência cultural e social com as áreas de saber e curso respectivo historicamente marcado pelo acesso a educação superior e *ethos* profissional das carreiras e salários correspondentes.

Dos cursos investigados, os Bacharelados funcionam em período integral, as Licenciaturas em período noturno. Dos Tecnológicos, um funciona em período matutino e o outro em período noturno. Estas constatações evidenciam as tendências históricas dos cursos e das instituições universitárias que as ministram.

b) Formação Acadêmica (Quadro 8)

Este referente alusivo ao processo de formação acadêmica universitária (Apêndice C - Quadro 8) produz disposições que marcarão o *ethos* profissional.

Na modalidade Bacharelado, 3 professores são graduados em cursos de Bacharelado, 1 em Licenciatura e 1 em Tecnologia. Quanto à pós-graduação, 1 possui Doutorado e cursos de Pós-Doutorado, 2 possuem Especialização e Mestrado e 2 apenas Especialização. Dos 5 professores investigados nos cursos de Bacharelado, apenas um deles, o qual possui graduação em Tecnologia, possui pós-graduação na área de Docência Superior. Ou seja, nesta modalidade verifica-se que a maioria tem formação graduada em cursos de Bacharelado, a princípio, não voltados à docência e sim às áreas técnico-profissionais reguladas pelas corporações de classe e pelo mercado.

Na modalidade Licenciatura, 2 professores possuem graduação em nível de Bacharelado, 2 em Licenciatura e 1 em Bacharelado e Licenciatura. Quanto à pós-graduação, 1 possui apenas Especialização, 2 Mestrado, 1 Mestrado e Especialização feita mais recentemente na área de Ensino e 1 possui Mestrado e Doutorado.

Dos 5 investigados nos cursos de Tecnologia, 3 têm formação em cursos de Bacharelados e 2 em cursos de Tecnologia, onde 1 possui apenas Especialização na área de Docência Superior, 1 possui Especialização, Mestrado e Doutorado, 2 possuem Especialização e Mestrado e 1 possui apenas Mestrado.

Constata-se que a maioria dos professores dos cursos de Bacharelado e Tecnologia possui graduação em cursos de Bacharelado, enquanto que nas Licenciaturas a maioria possui formação em cursos de Licenciatura e assim foram formados para a educação escolar.

Torna-se importante registrar que este referente determina certa identidade profissional docente, já que as questões de concepção de educação e formação profissional, dos processos de ensinar e aprender são mais discutidos e aprimorados nas formações de licenciatura, com a intencionalidade de formar professores; nas duas outras modalidades, a princípio, não se tem a perspectiva da docência como atividade profissional.

c) Tempos de Docência (Quadro 9)

Os tempos de docência geral e especificamente na Educação (Apêndice C - Quadro 9) demarcam o tempo de experiência em seu processo de formação prática em sala de aula.

Em relação ao tempo de docência geral, nos cursos de Bacharelado, 1 professor tem até 5 anos, 3 têm entre 6 e 10 anos e 1 entre 11 e 15 anos de sala de aula.

Nos cursos de Licenciatura, 3 professores têm até 5 anos, 1 está na faixa 6 a 10 anos e 1 entre 16 e 20 anos atuando em sala de aula.

Nos cursos de Tecnologia, 4 professores estão na faixa de 6 a 10 anos e 1 entre 11 e 15 anos de atuação em sala de aula.

Analisando a questão do tempo de Docência Superior, tem-se, nos cursos de Bacharelado: 2 professores na faixa de até 5 anos, 2 entre 6 e 10 anos e 1 entre 11 15 anos de atuação em cursos superiores.

Nas Licenciaturas tem-se 4 professores na faixa de até 5 anos e 1 entre 6 e 10 anos de atuação em cursos superiores.

Nas Tecnologias: 4 professores na faixa de 6 a 10 anos e 1 entre 11 e 15 anos de atuação em cursos superiores.

Constata-se que, nos cursos de Bacharelado, a maioria dos professores tem entre 6 e 10 anos de tempo geral de atuação em sala de aula e o mesmo em cursos superiores. Já nas Licenciaturas existe algo diferente, considerando-se que a maioria tem até 5 anos de tempo geral de docência e também de docência superior. Nas Tecnologias, há homologia com os Bacharelados, considerando-se que a maioria dos professores tem entre 6 e 10 anos de docência geral e também de docência superior. Nestes dois referentes, os professores dos cursos de Licenciatura são mais jovens tanto em docência geral como na superior.

d) Motivações Pessoais para a Docência Superior (Quadro 10)

As três motivações manifestas pelos professores (Apêndice C - Quadro 10), enumeradas em ordem decrescente, para atuação no Ensino Superior apresentaram um horizonte diverso e uno ao mesmo tempo.

Entre os professores que atuam nos cursos de Bacharelado, destacam-se as seguintes motivações: desafios, oportunidades e melhor remuneração. Já aqueles das Licenciaturas destacaram: transferência de conhecimento e pesquisa. Nas Tecnologias, destacaram: desafios, crescimento profissional e identificação com a área.

Verifica-se que para os professores que atuam nos cursos de Tecnologia, por serem contratados nos IFETS como professores de Ensino Básico, Técnico, Tecnológico, Graduação e Licenciaturas, os desafios vêm em primeiro lugar, considerada a diversidade de modalidades de formações que trabalham. A noção de crescimento profissional e a identificação com a área evidenciam traços constitutivos do discurso do perfil próprio para a área tecnológica.

e) Razões de estranhamento e encorajamento ao optar pela Docência Superior (Quadro 11)

Foram solicitadas duas razões consideradas de estranhamento e duas razões de encorajamento pelos professores ao optarem pela Docência Superior (Apêndice C - Quadro 11).

Os professores dos cursos de Bacharelado ressaltaram, na maioria:

- a) Estranhamento: trabalho em excesso, não valorização do professor, idade dos discentes próximas a do professor, salário baixo e estrutura precária;
- b) Encorajamento: conhecimento adquirido, facilidade de comunicação e remuneração.

Os das Licenciaturas ressaltaram:

- a) Estranhamento: dificuldade em assumir a função de professor, nível dos alunos, crítica, espaço físico inadequado e turmas superlotadas e falta de clareza dos coordenadores;
- b) Encorajamento: salário, realidade profissional, quantidade menor de aulas (jornada de trabalho) e domínio do conteúdo.

Nas Tecnologias, os professores assim se manifestaram:

- a) Estranhamento: turmas superlotadas, nível dos alunos, preconceito e não valorização do professor;
- b) Encorajamento: incentivo dos colegas, oportunidade de emprego e salário, crescimento, incentivo de colegas e gosto pela docência.

Como condições de estranhamento verificaram em comum: turmas superlotadas e a não valorização do professor; e como condições de encorajamento destaca-se a questão da remuneração. Existe também uma contradição: enquanto nos Bacharelados o salário foi citado como questão de estranhamento, nas Licenciaturas e Tecnologias este aparece como uma questão de encorajamento.

f) Características Docentes trazidas pelas Lembranças Escolares (Quadro 12)

As lembranças escolares vivenciadas na condição de aluno (Apêndice C - Quadro 12) foram registradas como referências significativas em termos das características professorais, com grande potencial de incorporação na constituição do *Habitus* Professoral.

Os professores dos cursos de Bacharelado e de Licenciatura destacaram: compromisso, profissionalismo, ética e pontualidade.

Os das Tecnologias destacaram: segurança, profissionalismo, compromisso e determinação.

Observa-se que, apesar dos professores das Tecnologias citarem dois referenciais diferentes em relação aos colegas dos cursos de Bacharelado e Licenciatura (segurança e determinação), compromisso, profissionalismo, ética e pontualidade constituem disposições culturais incorporadas na constituição do *Habitus* Professoral.

g) Características Docentes: três imprescindíveis e três absolutamente inaceitáveis (Quadro 13)

No horizonte prático de sua formação acadêmica professoral também se exige/espera/internaliza certa ética docente constituída por determinados padrões de deveres (Apêndice C - Quadro 13). É interessante observar que embora não ensinados, esses padrões são incorporados como legítimos como características imprescindíveis e inaceitáveis.

Os professores dos cursos de Bacharelado elegeram como sendo imprescindíveis: pontualidade, ética e domínio de conteúdo; e como inaceitáveis: despreparo, falta de compromisso e desrespeito entre professor e aluno. Nos cursos de Licenciatura destacaram-se como sendo imprescindíveis: domínio de conteúdo, respeito e compromisso; e como inaceitáveis: falta de comprometimento, problemas de relacionamento com os alunos e autoritarismo. Nos cursos de Tecnologia destacaram-se como sendo imprescindíveis: dedicação, paciência e domínio de conteúdo; e como inaceitáveis: desrespeito entre professor e aluno, falta de domínio de conteúdo e acomodação.

Observa-se que, nas três modalidades de curso, houve um referente citado por unanimidade como sendo imprescindível: domínio de conteúdo. Já na categoria de inaceitáveis aparecem dois referenciais dominantes: desrespeito entre professor e aluno e falta de compromisso.

O domínio de conteúdo, apresentado como imprescindível, reforça ser esta a condição primeira para ser professor universitário. No entanto, este elemento obrigatório e indispensável não se realiza por si só nos processos de formação escolar e profissional. Ensinar pressupõe outros saberes da docência como a transposição didática dos saberes científicos para matérias de ensino, suas respectivas metodologias, os processos comunicacionais, as concepções de educação, formação e trabalho, dentre outras questões.

Em tempos de construção de cidadania, combate ao racismo institucional e demais

formas de preconceitos em suas formas explícitas e veladas, onde determinadas atitudes à luz das leis de direitos podem ser criminalizadas, todos os professores protagonistas desta pesquisa, independente dos formatos institucionais e modalidades de formação escolar e profissional, destacaram como sendo características inadmissíveis o desrespeito entre professores e alunos e a falta de compromisso.

h) Principais Dificuldades Docentes Encontradas no Início da Docência Superior (Quadro 14)

A apropriação e o domínio do ofício de ensinar são marcados por muitas dificuldades aprofundadas pela falta de uma formação prévia para este nível de ensino (Apêndice C - Quadro 14). Buscou-se identificar as principais dificuldades docentes encontradas por ocasião de dois tempos da docência: ingresso e atualidade na carreira docente.

Foram destacadas três características, que tiveram maior destaque em termos de ocorrência. Nos cursos de Bacharelado, os professores destacaram:

- a) Ingresso: domínio de sala de aula, recursos didáticos precários e desrespeito ao professor em sala de aula;
- b) Atualmente: tempo elevado para as atividades, remuneração e desinteresse dos alunos.

Nas Licenciaturas:

- a) Ingresso: elevada carga horária, inexperiência e em destaque: o professor depara-se com uma realidade diferente daquilo para o que foi formado;
- b) Atualmente: tempo (carga horária elevada), relação entre professor e aluno e falta de reconhecimento profissional.

Nas Tecnologias:

- a) Ingresso: inexperiência, faixa etária dos alunos e salário;
- b) Atualmente: desinteresse dos alunos, investimento no crescimento profissional (atualização) e carga horária elevada.

Correlacionando-se as dificuldades encontradas nestes dois tempos de docência, com a intenção de apreendê-las na relação com a ausência de uma determinada formação acadêmica para a docência superior, pode-se afirmar estreita correspondência:

- a) Ingresso: inexperiência, domínio de sala de aula (alunos, recursos, motivações),

carga horária elevada (aprofundada pelo número de alunos por sala de aula) e disciplinas diferentes das de sua formação universitária;

- b) Atualidade: carga horária elevada, relação com os alunos (desinteresse discente, relação conflituosa) e falta de reconhecimento profissional (remuneração, incentivo a profissionalização).

i) Trajetórias de Escolarização e Trabalho (Quadro 15)

Como se relacionam as trajetórias de vida expressas por dois processos de socialização: escolarização e trabalho? (Apêndice C - Quadro 15). Aqui estão registrados alguns traços constitutivos da trajetória de escolarização e trabalho dos professores protagonistas desta pesquisa.

Quanto à escolarização e trabalho tem-se que, nos Bacharelados, a maioria dos professores concluiu os ensinos Fundamental e Médio em escolas públicas municipais ou estaduais e a graduação e pós-graduação em Universidades públicas federais. Quanto à trajetória de trabalho, apenas 2 professores, dos 5 participantes, iniciaram sua carreira profissional como professores de Ensino Superior.

Nos cursos de Licenciatura, quanto à escolarização foi registrado que a maioria dos professores concluiu os ensinos Fundamental e Médio em escolas ou colégios particulares e graduação e pós-graduação em Universidades públicas estaduais ou federais. Quanto à trajetória de trabalho, apenas 1 professor 5 iniciou seu trabalho como professor de Ensino Superior.

Nos cursos de Tecnologia, quanto à escolarização, a maioria concluiu o Ensino Fundamental em escolas ou colégios particulares, o Ensino Médio em escolas públicas estaduais ou federais e a graduação e pós-graduação em Universidades públicas estaduais ou federais. Quanto à trajetória de trabalho, apenas 1 professor iniciou seu trabalho no Ensino Superior (Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico).

Quadro 2 – Revelações predominantes no tocante ao referente cultural Modos de Ser Professor*

Organização Institucional / Itens Referentes	Universidade (Bacharelados)	Centro Universitário (Licenciaturas)	IFET (Tecnologias)
I	Acima de 30 anos Sexo Feminino	Acima de 30 anos Sexo Masculino	Acima de 30 anos Sexo Masculino
II	Bacharéis e Pós-graduados	Licenciados e Pós-graduados	Bacharéis e Pós-graduados
III	6 a 10 anos de docência geral e docência superior	Até 5 anos de docência geral e docência superior	6 a 10 anos de docência geral e docência superior
IV	Motivações: desafios, oportunidades e melhor remuneração	Motivações: transferência de conhecimento e pesquisa	Motivações: desafios, crescimento profissional e identificação com a área
V	Estranhamento: não valorização do professor; Encorajamentos: conhecimento adquirido e facilidade de comunicação.	Estranhamento: nível dos Alunos; Encorajamentos: salário e jornada de trabalho.	Estranhamento: nível dos Alunos; Encorajamento: salário.
VI	Lembranças Escolares: comprometimento, ética e pontualidade.	Lembranças Escolares: comprometimento, ética e pontualidade.	Lembranças Escolares: segurança, comprometimento e determinação.
VII	Imprescindíveis: domínio de conteúdo, ética e pontualidade; Inaceitáveis: despreparo, falta de comprometimento e desrespeito entre professor e aluno.	Imprescindíveis: domínio de conteúdo, respeito e compromisso; Inaceitáveis: falta de comprometimento, problemas de relacionamento com alunos e autoritarismo.	Imprescindíveis: domínio de conteúdo, dedicação e paciência; Inaceitáveis: desrespeito entre professor e aluno, falta de domínio de conteúdo e acomodação.
VIII	Ingresso: domínio de sala de aula, recursos didáticos precários e desrespeito ao professor; Atualmente: tempo elevado de atividades, remuneração e desinteresse dos alunos.	Ingresso: elevada carga horária, inexperiência e realidade diferente daquilo para o que foi formado; Atualmente: carga horária elevada, relação entre professor e aluno e falta de reconhecimento profissional.	Ingresso: inexperiência, faixa etária dos alunos e salário; Atualmente: desinteresse dos alunos, atualização e carga horária elevada.
IX	Escolarização: Ensino Fundamental e Médio em Escolas Públicas Municipais e Estaduais; Graduação e Pós-Graduação em Universidades Federais; Trabalho: Dois professores iniciam sua carreira profissional sendo professor de Ensino Superior.	Escolarização: Ensino Fundamental e Médio em Escolas Particulares; Graduação e Pós-Graduação em Universidades Públicas Estaduais e Federais; Trabalho: Apenas um professor inicia sua carreira profissional sendo professor de Ensino Superior.	Escolarização: Ensino Fundamental em Escolas / Colégios Particulares; Ensino Médio em Escolas Públicas Estaduais e Federais; Graduação e Pós-Graduação em Universidades Públicas Estaduais e Federais; Trabalho: Apenas um professor inicia sua carreira profissional sendo professor de Ensino Superior.

Fonte: elaborado pela autora

*Os grifos referem-se às analogias.

O Quadro 2 traz uma síntese das principais revelações no tocante à categoria Modos de Ser Professor, construído pelos elementos mais citados pelos professores de cada modalidade institucional e formato curricular do curso em que desenvolve atividades de ensino.

Estes nove referentes culturais, marcadores desta categoria de análise, evidenciaram poucas variações no tocante à constituição de Ser Professor nas instituições

universitárias/cursos: Universidade/Bacharelados, Centros Universitários e Faculdades/Licenciaturas e IFETS/Tecnológicos. Em parte, pode-se inferir, em decorrência da constituição de suas subjetividades e, de certa forma, da internalização do *ethos* de sua formação profissional e disposições culturais internalizadas e inscritas corporalmente conceituadas por Bourdieu, sua *hexis* corporal. No entanto, em muito, eles se distinguem e se assemelham ao mesmo tempo, como pode-se verificar no Quadro 2, onde as homologias, segundo a metodologia da análise de conteúdo, estão grifadas sem que se pretenda uma uniformização.

4.2 MAPEANDO AS FUNÇÕES EXERCIDAS SEGUNDO BENEDITO ET AL (1995)

A construção da identidade profissional tem estreita relação com a profissionalidade, entendendo este conceito como conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e competências gerais, para além da disciplina que ensina. Corresponde a um modo de ser, as qualidades que identificam os elementos necessários à profissão. A profissionalidade está articulada à formação inicial, à experiência que resulta da prática e à formação continuada. Ao identificar-se com a profissão, o sujeito passa a desenvolver um perfil, um modo de ser, ganha, por assim dizer, uma nova estatura diante da qual se posta como profissional. Desenvolve a sua profissionalidade. (NASCIMENTO, HETKOWSKI, 2007, p. 226)

Esta categoria expressa disposições constituintes da formação do *Habitus* Professoral. São apresentadas constatações no tocante ao referente cultural Funções Docentes Exercidas pelos professores de Ensino Superior protagonistas desta pesquisa. Foi utilizado o quadro das 11 funções traçadas pelos pesquisadores espanhóis Vicente Benedito, Virgínia Ferrer e Vicent Ferreres (1995), definidas no Apêndice D, Quadro 16, aceitando-as como sendo reveladoras na constituição do *ethos* docente universitário. Os professores fizeram a marcação destas funções da seguinte forma: 1 – já exerceu; 2 – exerce regularmente e 3 – nunca exerceu.

I - O Estudo e Investigação

A maioria, ou seja, 14 professores, sendo, 4 dos Bacharelados, 5 das Licenciaturas e 5 das Tecnologias exercem regularmente,. Apenas 1 dos professores investigados dos cursos de Bacharelados já exerceu (Quadro 16 – referente I).

II - Ensino, organização e desenvolvimento de ambas

Todos os 15 professores exercem regularmente (Quadro 16 – referente II).

III - A comunicação de suas investigações

Nos Bacharelados, 1 professor já exerceu, 2 exercem regularmente e os outros 2 nunca exerceram. Nas Licenciaturas, 2 professores já exerceram, 2 exercem regularmente e apenas 1 nunca exerceu. Nas Tecnologias, apenas 1 professor já exerceu e os outros 4 exercem regularmente. (Quadro 16 – referente III).

IV - A inovação e a comunicação das inovações pedagógicas

Nos Bacharelados, 2 professores já exerceram, 2 exercem regularmente e apenas 1 nunca exerceu. Nas Licenciaturas, 1 professor já exerceu, 2 exercem regularmente e 2 nunca exerceram. Nas Tecnologias, 2 professores já exerceram, apenas 1 exerce regularmente e os outros 2 nunca exerceram (Quadro 16 – referente IV).

V - A tutoria e a avaliação dos alunos

A maioria dos professores exerce regularmente. Apenas um, nos Bacharelados, nunca exerceu. Nas Licenciaturas, apenas 1 já exerceu, e nas Tecnologias também apenas 1 já exerceu (Quadro 16 – referente V).

VI - A participação responsável na seleção de outros professores

Nos Bacharelados, 3 professores já exerceram, 1 exerce regularmente e 1 nunca exerceu. Nas Licenciaturas, 1 professor já exerceu e 4 nunca exerceram. Nas Tecnologias, os 5 professores já exerceram (Quadro 16 – referente VI).

VII - A avaliação da docência e da investigação

Nos Bacharelados, 2 professores já exerceram, 1 exerce regularmente e 2 nunca exerceram. Nas Licenciaturas, foi da mesma forma: 2 professores já exerceram, 1 exerce regularmente e 2 nunca exerceram. Nas Tecnologias, 2 professores já exerceram e 3 exercem regularmente (Quadro 16 – referente VII).

VIII - A participação na gestão acadêmica

Nos Bacharelados, 1 professor já exerceu, 2 exercem regularmente e 2 nunca exerceram. Nas Licenciaturas, 2 professores já exerceram, 2 exercem regularmente e 1 nunca exerceu. Nas Tecnologias, 1 professor já exerceu e 4 exercem regularmente (Quadro 16 – referente VIII).

IX - O estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura, etc.

Nos Bacharelados, 1 professor já exerceu, 3 exercem regularmente e 1 nunca exerceu. Nas Licenciaturas, 3 professores exercem regularmente e 2 nunca exerceram. Nas Tecnologias, 3 professores já exerceram e 2 exercem regularmente (Quadro 16 – referente IX).

X - A promoção de relações e intercâmbio interdepartamental e inter-universitário

Nos Bacharelados, 2 professores já exerceram, 2 exercem regularmente e 1 nunca exerceu. Nas Licenciaturas, 2 professores já exerceram, 1 exerce regularmente e 2 nunca exerceram Nas Tecnologias, 2 professores já exerceram e 3 exercem regularmente (Quadro 16 – referente X).

XI - A contribuição em criar um clima de colaboração entre os professores

A maioria, ou seja, 14 professores, sendo 4 dos Bacharelados, 5 das Licenciaturas e 5 das Tecnologias, exercem regularmente. Apenas 1, dos Bacharelados, relatou já exerceu (Quadro 16 – referente XI).

O Quadro 3 apresenta um resumo das respostas que predominaram para cada uma das funções, segundo a organização institucional.

Estas 11 funções docentes integrantes desta categoria de análise evidenciaram poucas variações no tocante ao desempenho das Funções Docentes Exercidas, segundo Benedito et al (1995), nas três modalidades de instituições universitárias: Universidade/Bacharelados, Centros Universitários e Faculdades/Licenciaturas e IFETS/Tecnológicos.

Quadro 3 – Revelações no tocante ao referente cultural Funções Exercidas*

Organização Institucional / Itens Referentes	Universidade (Bacharelados)	Centro Universitário (Licenciaturas)	IFET (Tecnologias)
I	Exercem Regularmente	Exercem Regularmente	Exercem Regularmente
II	Exercem Regularmente	Exercem Regularmente	Exercem Regularmente
III	Exercem Regularmente	Já Exerceram	Exercem Regularmente
IV	Já Exerceram	Nunca Exerceram	Já Exerceram
V	Exercem Regularmente	Exercem Regularmente	Exercem Regularmente
VI	Já Exerceram	Nunca Exerceram	Já Exerceram
VII	Já Exerceram	Já Exerceram	Exercem Regularmente
VIII	Exercem Regularmente	Exercem Regularmente	Exercem Regularmente
IX	Exercem Regularmente	Exercem Regularmente	Exercem Regularmente
X	Já Exerceram	Já Exerceram	Exercem Regularmente
XI	Exercem Regularmente	Exercem Regularmente	Exercem Regularmente

Fonte: elaborado pela autora

*Os grifos referem-se às analogias.

Observando as temporalidades do exercício da função (exercem regularmente, já exerceram e nunca exerceram), segundo a metodologia da análise de conteúdo, pode-se verificar que todos os professores em sua maioria desenvolvem com regularidade as funções preconizadas pelos autores, Benedito et al (1995).

4.3 O ATO DE ENSINAR NA SALA DE AULA, SEUS RITOS E MODOS ESTÉTICOS DE ENSINAR

[...] a natureza do ensino na sala de aula é constituída por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é, uma estrutura estável, mas não estática, que denominamos *habitus* professoral. [...] trata-se, sobretudo da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras. E essa estética é produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindo da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve a sua carreira docente. Outrossim, a produção desse *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, mas não é desenvolvido durante a formação e sim durante o exercício profissional. [...] (SILVA, 2005, p. 153- 161).

Para construir este anunciado foram definidos e analisados em si e em conjunto, nove marcadores constitutivos das individualidades em si (pertinentes ao agente social) e das para si (pertinentes ao sujeito coletivo) referentes constitutivos da aula: 1 – início da atividade, 2 – rito e dinâmica, 3 – recursos utilizados, 4 – ato de ensinar, 5 – atitudes docentes motivacionais, 6 – demonstração de interesse discente em relação aos conteúdos

programáticos, 7 – relação entre professor e aluno, 8 – comunicação interpessoal entre os alunos, e 9 – observações complementares.

Os Quadros 17 a 25, integrantes do Apêndice E - Resultados do Protocolo de Observação (Referentes Constitutivos da Aula), apresentam as revelações, no tocante ao referente cultural Ato de Ensinar em Sala de Aula que expressa disposições integrantes do *Habitus* Professoral que serão descritas a seguir.

a) Rito do Início da Aula (Quadro 17)

Das observações das aulas registrou-se o rito de como os professores observados iniciavam sua atividade de ensino denominada “Aula” (Apêndice E – Quadro 17).

Nos Bacharelados, 3 professores iniciam a aula retomando o conteúdo visto na aula anterior para sequenciar/dar continuidade, 2 iniciam tenuamente, de forma diferenciada, 1 passando conteúdo no quadro e 1 destacando a importância do conteúdo que será trabalhado.

Nas Licenciaturas, os 5 iniciam retomando o conteúdo visto na aula anterior, o mesmo ocorrendo nas Tecnologias.

Registra-se que a maioria deles inicia a aula da mesma forma: retomando o conteúdo visto na última aula. Ou seja, apenas 2 professores, dos cursos de Bacharelado, iniciam de forma diferente.

b) Rito e Dinâmica das Aulas (Quadro 18)

Qual o rito e a dinâmica da aula? (Apêndice E – Quadro 18).

Nos Bacharelados apenas 1 professor não projeta (data show) o conteúdo que está sendo trabalhado. Todos explicam o conteúdo, abrem espaço para perguntas e a maioria faz a chamada ao final.

Nas Licenciaturas, apenas 1 professor não projeta o conteúdo que está sendo trabalhado. Todos explicam também o conteúdo, abrem espaço para perguntas e a maioria faz a chamada também ao final.

Nas Tecnologias, apenas um 1 professor não projeta o conteúdo que está sendo trabalhado. Todos explicam o conteúdo, abrem espaço para perguntas e a maioria faz a chamada ao final.

Tais procedimentos evidenciam que o rito e dinâmica da aula dos 15 professores inseridos nos agrupamentos investigados são, em sua maioria, absolutamente semelhantes e refletem certo padrão estrutural hegemônico da educação escolar brasileira.

c) Recursos Didáticos Utilizados (Quadro 19)

Quais recursos didáticos são utilizados pelos professores durante as aulas observadas? (Apêndice E – Quadro 19).

Nos Bacharelados, 3 professores utilizam notebook/data show e quadro/giz, apenas 1 utiliza somente notebook/data show e 1 utiliza somente quadro/giz.

Nas Licenciaturas, 2 professores utilizam notebook/data show e quadro/giz, apenas 1 utiliza somente notebook/data show, 1 utiliza somente quadro/giz e o outro utiliza apenas materiais expositivos.

Nas Tecnologias, 4 utilizam notebook/datashow e quadro/pincel, apenas 1 utiliza somente quadro/giz.

Observa-se, que todos os professores têm recorrido às novas metodologias de comunicação e informação como recursos didáticos, com centralidade no uso de notebook/data show, mas não se esquecendo do quadro/giz, que já mudou suas cores duas vezes: do negro para o verde bandeira-musgo e deste para hora dividido com um aparte em branco, hora totalmente branco.

d) Ato de Ensinar na Sala de Aula (Quadro 20)

Neste referente, procurou-se verificar o Ato de Ensinar dos Professores (Apêndice E – Quadro 21).

Dos professores dos cursos de Bacharelado, 4 utilizam o método expositivo, o mesmo ocorrendo nas Licenciaturas e nas Tecnologias.

Isso mostra que, não obstante a existência de outras metodologias de ensino, continua ainda prevalecendo a tradicional forma de ensino escolar moderno: o professor ensina/transmite/repassa conteúdos para o aluno e depois avalia se o aluno aprendeu. Trata-se de relações simbólicas de poderes e saberes, de determinação e obediência entre dois agentes sociais (Ensinante e Aprendizes) hierarquizados num determinado espaço social da escola e da sala de aula. Tendo autoridade pedagógica reconhecida como legítima, o professor exerce a violência simbólica por intermédio de seu ato de ensinar na sala de aula, diga-se de passagem, muitas vezes entendido como absolutamente normal e universal. É a representação social dominante da figura do professor moderno, de inspiração iluminista.

e) Atitudes Docentes Motivacionais (Quadro 21)

Nas relações que envolvem os processos comunicacionais em sala de aula, observou-se a pertinência e uso de estratégias motivacionais discentes empreendidas pelos Professores

(Apêndice E – Quadro 21).

Nos Bacharelados, 4 professores mobilizam/instigam os seus alunos com questionamentos e situações voltadas para a realidade do curso.

Nas Licenciaturas, 5 professores mobilizam/instigam os alunos com questionamentos e situações voltadas para a realidade do curso, o mesmo ocorrendo com as Tecnologias.

Portanto, nota-se que quase todos os professores participantes desta pesquisa mobilizam estratégias atitudes e comportamentos que motivam os seus alunos em relação ao conteúdo trabalhado e à realidade do curso.

f) Interesse dos Alunos em Relação aos Conteúdos Trabalhados (Quadro 22)

É muito comum nas rodas de conversas entre professores a referência aos desafios e dificuldades para enfrentar o problema manifestado pela cotidiana falta de interesse dos alunos. Destaque-se que esta questão mereceu reconhecimento dos professores participantes desta pesquisa quando interrogados sobre as principais dificuldades enfrentadas quando de seus tempos de ingresso na docência superior e as de agora (Apêndice E – Quadro 22).

Os dados surpreendem ao comprovar que os alunos têm demonstrado o interesse em relação aos conteúdos trabalhados durante as aulas pelos seus professores.

Nos Bacharelados, na maioria das aulas observadas, os alunos se mostraram interessados, fazendo questionamentos aos professores e se mantendo atentos durante as explicações; nas Licenciaturas e nas Tecnologias, em todas as aulas observadas os alunos se mostraram interessados, fazendo questionamentos aos professores e se mantendo atentos durante as explicações.

g) Relações entre Professor e Alunos (Quadro 23)

As relações entre professor e alunos, tanto na tradição pedagógica tradicional como em suas pedagogias ativas e críticas, são considerados importantes nos processos de ensino e aprendizagem (Apêndice E – Quadro 23).

Nesta perspectiva, observou-se que tanto nos cursos de Bacharelados como nos de Licenciaturas e Tecnológicos a maioria dos professores demonstram relação de interação com os alunos. Ou seja, verificou-se que em todas as modalidades investigadas, os professores mostraram-se preocupados com as disposições nem sempre propícias aos estudos marcados pelas conjunturas e dinâmicas internas e externas ao ambiente escolar.

Observou-se e foram registradas várias iniciativas que procuravam motivar os alunos com vistas do alcance da aprendizagem, as quais instigam os alunos e enriquecem o ambiente

da sala de aula. Criou-se um ambiente ativo e dinâmico de construção de conhecimentos integrantes da formação escolar e cidadã.

h) Comunicação Interpessoal entre os Alunos (Quadro 24)

Observou-se, também, a comunicação interpessoal entre os alunos durante as aulas assistidas (Apêndice E – Quadro 24).

Constatou-se que tanto nos cursos de Bacharelados como nos de Licenciaturas e nos de Tecnologias, na maioria das aulas assistidas, os alunos se comunicam e discutem muitos assuntos, inclusive as questões voltadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Constataram-se ambientes de interação entre eles Houve muita discussão entre si, e, quando se impôs como condição propícia para se chegar a uma melhor resposta para as questões propostas pelos professores, esta intensificou-se e eles se mobilizaram e transitaram muito no espaço da sala de aula.

i) Informações Complementares Relacionadas às Aulas (Quadro 25)

Procurou-se também registrar elementos não constantes do roteiro das observações, mas que se mostrassem relevantes para esta pesquisa (Apêndice E – Quadro 25).

Foram registradas as observações quanto ao número de alunos por sala de aula, uma vez que é considerada uma questão indispensável na busca pela qualidade do ensino. Constatou-se uma grande oscilação na quantidade de alunos presentes nas aulas assistidas nas três modalidades de ensino. Nos cursos de Bacharelados, as turmas são compostas por um número entre 16 e 28 alunos; nas Licenciaturas, entre 13 e 24 alunos e nas Tecnologias entre 17 e 23 alunos.

O Quadro 4 traz as revelações no tocante à categoria Ato de Ensinar na Sala de Aula advindas das observações não participantes das aulas dos quinze 15 professores protagonistas desta investigação, nas três modalidades de organização institucional e formatos curriculares (Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia). Seguindo a metodologia da análise de conteúdo, as regularidades estão grifadas.

Quadro 4 – Revelações no tocante ao referente cultural Ato de Ensinar na Sala de Aula*

Organização Institucional / Itens Referentes	Universidade (Bacharelados)	Centro Universitário (Licenciaturas)	IFET (Tecnologias)
I	Retomam o conteúdo da aula anterior.	Retomam o conteúdo da aula anterior.	Retomam o conteúdo da aula anterior.
II	Projetam, explicam conteúdo, abrem espaço para perguntas e fazem a chamada.	Projetam, explicam conteúdo, abrem espaço para perguntas e fazem a chamada.	Projetam, explicam conteúdo, abrem espaço para perguntas e fazem a chamada.
III	Notebook e Datashow, Quadro e giz (pincel).	Notebook e Datashow, Quadro e giz (pincel).	Notebook e Datashow, Quadro e giz (pincel).
IV	Aula expositiva.	Aula expositiva.	Aula expositiva.
V	Mobilizam/instigam os alunos com questionamentos voltados para a realidade do curso.	Mobilizam/instigam os alunos com questionamentos voltados para a realidade do curso.	Mobilizam/instigam os alunos com questionamentos voltados para a realidade do curso.
VI	Alunos se mostram interessados, questionam e se mantêm atentos.	Alunos se mostram interessados, questionam e se mantêm atentos.	Alunos se mostram interessados, questionam e se mantêm atentos.
VII	Relação de interação entre professor e aluno	Relação de interação entre professor e aluno	Relação de interação entre professor e aluno
VIII	Comunicação entre os alunos discutem sobre diversos assuntos, inclusive sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula.	Comunicação entre os alunos discutem sobre diversos assuntos, inclusive sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula.	Comunicação entre os alunos discutem sobre diversos assuntos, inclusive sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula.
IX	Turmas variam entre 16 e 28 alunos.	Turmas variam entre 13 e 24 alunos.	Turmas variam entre 17 e 23 alunos.

Fonte: elaborado pela autora.

*Os grifos referem-se às analogias.

Estes nove referentes culturais integrantes desta categoria de análise permitiram-nos evidenciar uma estruturação única do Ato de Ensinar na Sala de Aula nas três modalidades de instituições universitárias - cursos de graduação - Universidade/Bacharelados, Centros Universitários e Faculdades/Licenciaturas e IFETs/Tecnologias, onde os professores exercem seu ofício docente.

4.4 HABITUS PROFESSORAL ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA? A INTERNALIZAÇÃO DE DISPOSIÇÕES CULTURAIS E SOCIAIS PRESENTES NOS MODOS DE SER PROFESSOR, FUNÇÕES DOCENTES EXERCIDAS E O ATO DE ENSINAR NA SALA DE AULA

As revelações destas três categorias analíticas de explicação dos processos permanentes e dinâmicos de constituição do *Habitus* Professoral em suas especificidades e semelhanças em espaços sociais diferenciados como Universidade, Centros Universitários ou Faculdades e IFETs onde se encontram cursos nas modalidades de Bacharelado, Licenciaturas e Tecnologias, sem sombra de dúvida manifestam elementos que guardam correspondência com o *ethos* de cada sub-campo de saberes científicos. Das três categorias, é na sala de aula,

marcadamente no ato de ensinar, que os modos revelam a gama de disposições internalizadas como *habitus* e o movimento interno e externo que marcam sua historicidade.

Bourdieu (2007b), em sua obra "Razões Práticas Sobre a Teoria da Ação", amplia a compreensão do conceito de *habitus* em sua constituição e dinâmica ao afirmar que:

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...]; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e divisão, gostos diferentes. Fazem diferenças entre o que é bom e o que é mau, entre o que é bem e o que é mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc., mas não são os mesmos. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto de alguém, pretensioso ou exibicionista a outro, vulgar a um terceiro! (BOURDIEU, 2007b, p. 23).

Enfrentando a crítica ao conceito de *habitus*, que segundo Loyola (2002), diz respeito à unidade e à durabilidade ao longo da vida cotidiana, das disposições incorporadas no processo de socialização, ela assim se manifesta:

[...] Os argumentos nesse caso são os de que o ator social é plural e as fontes de socialização são diversas e diferenciadas- família, escola, trabalho, mídia etc. e que na sociedade atual, mesmo na família, as influências recebidas pelos indivíduos não são homogêneas. Bourdieu não os contradiria, nem eles contradizem sua concepção de *habitus*. Tal crítica compartilha com as anteriores uma percepção fixista do *habitus* e meramente subjetivista do ator. Vale lembrar que o *habitus* é um operador, uma matriz de percepção e não uma identidade ou uma subjetividade fixa. Nas palavras do próprio Bourdieu: sendo produto da história, o *habitus* é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável. (Loyola, 2002, p. 83)

Neste sentido, Bourdieu e Wacquant (1996), irão afirmar que:

O *habitus* não é o destino que às vezes acreditou-se ser. Como produto da história é um sistema de disposição aberto, que está incessantemente diante de experiências novas e, logo, incessantemente afetado por ela. É duradouro, mas não é imutável. Dito isso, devo acrescentar imediatamente que a maioria das pessoas está estatisticamente destinada a encontrar circunstâncias afinadas com aquelas que modelaram originalmente o seu *habitus* e, por conseguinte, a ter experiências que virão reforçar as suas disposições. (BOURDIEU & WACQUANT, 1996, p. 105)

No entanto é preciso ter clareza que, para a efetivação das mudanças, não é suficiente mobilizar somente discursos políticos, ainda que necessários. Perrenoud (2001) contribui com esta observação quando entende que mudar as práticas pedagógicas implica também em mudança de *habitus*, destacando ainda que é mais importante observar o *habitus* do professor do que seu repertório de técnicas e esquemas explícito na ação. Reafirma que:

[...] é preciso admitir que, no âmbito das práticas pedagógicas, se fala bastante de mudanças, ainda que ela nem sempre surja identificada na ação pedagógica, salvo

para considerar a evolução das últimas décadas, ou no máximo, nos últimos 50 anos. [O que só dá crédito à tese de uma gênese do *Habitus* como interiorização dos constrangimentos objetivos.] Pois se é verdade que houve reformas nas estruturas escolares ao nível do sistema da organização do ensino, por outro lado, não se pode ignorar que as condições de trabalho na sala de aula pouco se alteraram. Nota-se que houve um aperfeiçoamento de equipamentos, uma diminuição progressiva de efectivos, uma flexibilidade relativa dos planos de estudos e de directivas metodológicas, modernização de curriculum. Mas são apenas variações - muito lentas, aliás - num esquema de base onde não se verificam mudanças! (PERRENOUD, 2001, p.42)

A efetividade discursiva preconiza as exigências didático-pedagógicas de existência de *Habitus* Professoral específico, segundo os formatos institucionais (Universidade, Centro Universitário e Faculdades e IFETs), bem como em decorrência as modalidades de formação escolar e profissional de educação superior (cursos de bacharelado, licenciaturas e tecnologias), no Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado PUC Goiás. Dois pioneiros e importantes trabalhos de investigação inauguraram as discussões sobre a temática *Habitus* Professoral e dentre suas indagações também colocaram à prova a existência de uma determinada configuração específica dessa incorporação cultural, movida pela mobilização de saberes, práticas, experiências vividas, estilos de vida, crenças, etc.

O primeiro trabalho, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás, defendido no ano de 2008, trata-se da dissertação de mestrado de Maria Margarete Pozzobon, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Tereza Canesin Guimarães, intitulada "O *Habitus* Professoral na Prática Pedagógica de Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Estadual de Palmas". Segundo a autora, em seu resumo, "a pesquisa teve o propósito de identificar e analisar as condições que favorecem a produção do *Habitus* Professoral, visando a compreensão da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Estadual de Palma". Pozzobon (2008, p. 6).

Dentre os seus objetivos traçados, um remete à questão das "especificidades e os *habitus* desses professores". Em suas conclusões, a autora afirma que,

[...] Quanto às especificidades e aos *habitus* dos professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio, o que os caracterizam são aspectos referentes às particularidades requeridas pelo ensino da disciplina, as concepções de língua e linguagem, o conhecimento, compreensão e aceitação das diretrizes oficiais, a percepção dos professores em relação às leis do mercado lingüístico (POZZOBON, 2008, p. 99)

O segundo trabalho é de autoria de Leigh Maria de Souza (2012), sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Tereza Canesin Guimarães. Trata-se de uma tese de doutorado intitulada "Cultura Escolar e *Habitus* Professoral em uma Instituição de Educação Profissional Agrícola." No resumo da tese, afirma que:

[...] investigou a relação dos docentes com seu trabalho, suas formas de ser e agir, em uma escola cuja cultura é pautada pelo formato da educação profissional agrícola dos *habitus* dos docentes da educação profissional, considerando suas disposições psíquicas, estilos de vida, maneiras e gostos incorporados na trajetória de vida, por meio de metodologias e atitudes assimiladas nas experiências de ensino, vividas inicialmente como alunos e depois, como docentes e profissionais da área de conhecimento, além de outras experiências em espaços formativos diversos ou diferentes instâncias de socialização. (SOUZA, 2012, p. 11)

No delineamento teórico-metodológico de uma investigação de base qualitativa, definiu, dentre as quatro questões orientadoras, uma que remete a indagações também presentes e orientadoras de nosso estudo: há especificidades em relação ao *habitus*, em se tratando da profissão docente dessa modalidade?

Dentre as conclusões, é importante ressaltar as respostas que foram possíveis à indagação supracitada e destacada para efeitos de entrecruzamentos teórico-empíricos:

Em muitos aspectos, o *habitus* professoral se apresentava como em qualquer modalidade de ensino, ou seja, durante o processo de mobilização de saberes, ao efetivar a prática pedagógica, o docente da Educação Profissional Agrícola ampara-se, principalmente, nos *saberes disciplinares*, construídos no seu tempo de vivência na escola como estudante. Ele atua lembrando o modo como aprendeu em seu tempo de vivência na escola, sistematizando os saberes curriculares que são produzidos na instituição escolar. O que constitui como cultura é o componente variável que ganha corpo nas práticas e ações que determinam o *habitus* desses docentes da Educação Profissional Agrícola. (SOUZA, 2012, p.209)

Portanto, a presente tese traz revelações que devem ser consideradas na problematização teórica e empírica da especificidade dos *habitus* profissionais.

Quanto aos processos de ser professor, os protagonistas desta pesquisa, ao narrarem elementos significativos de sua experiência individual de formação na prática no ato da sala de aula, evidenciam a existência de determinadas disposições incorporadas como *habitus*. Estas constatações reforçam as considerações de Perrenoud (2001), quando enfatiza que:

Uma parte dos “gestos do ofício” são rotinas que, embora não escapem completamente à consciência do sujeito, já não exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras; mesmo quando se aplicam regras, quando se mobilizam saberes, a identificação da situação e do momento oportuno depende do *habitus*; a parte menos consciente do *habitus* intervêm na micro regulação de toda ação intencional e racional, de toda conduta do projeto; na gestão da urgência, a improvisação é regulada por esquemas de percepção, de decisão e de ação, que mobilizam francamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator. (PERRENOUD, 2001, p.163)

Quanto ao quadro demonstrativo das funções docentes exercidas (Quadro 16), ainda que se considere uma determinada diversidade nas temporalidades (Já Exerceu, Exerce Regularmente, Nunca Exerceu), as atividades docentes suscitadas pela educação

contemporânea conclamam a atuação não mais individual, mas sim em redes de cooperação, uma dimensão coletiva construída nas relações com seus pares. Isto aproxima-se das considerações que Tardif (2010) desenvolve em sua obra *saberes docentes e formação profissional*, onde afirma que:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2010, p. 49-50).

Quanto ao ato de ensinar em sala de aula, avaliado por intermédio das observações não participantes das aulas dos professores protagonistas desta investigação, observou-se mais regularidades dos modos do que estéticas docentes específicas, ainda que não se possa desconsiderar determinadas características subjetivas que constituem a identidade docente. Nesta perspectiva Souza (2012, p. 14) remete ao estudo de Silva (2003), ao explicitar que:

A natureza do ensino na sala de aula é constituída por uma estrutura estável, porem estruturante, isto é, uma estrutura estável mas não estática, que denominamos *Habitus* Professoral e de Thompson (experiência) a experiência adquirida pelos educadores sobre o ensino na sala de aula também é uma repetição de acontecimentos inter-relacionados, ou a repetição de determinadas e mesmas ações com determinados fins, que são frutos dos condicionantes práticos oriundos da natureza prática do ato de ensinar [...] (SILVA, 2003, apud SOUZA, 2012, p. 152 - 157)

Na direção de responder à questão colocada como indagação central desta tese, além das referências Pozzobon (2008) e Souza (2012), torna-se imperioso buscar as contribuições dos estudos de Silva (2005), a qual afirma que:

[...] podemos dizer que o *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras. E essa estética é produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente. Outrossim, a produção desse *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, mas não é desenvolvido durante a formação, e sim durante o exercício profissional.

[...] é preciso investigar as estruturas estruturadas e estruturantes desse *habitus* manifestado pelos professores. Não obstante, não se pode desprezar o fato de que a estética do *habitus* professoral apresenta características específicas em cada nível de ensino e, ainda, entre grupos de professores no âmbito desses níveis. Ou seja, a natureza e a característica dos componentes curriculares que são ensinados na escola

também definem a estética do *habitus*. E essas características, provocadas pela lógica interna da teoria que se ensina, são bastante visíveis quando olhamos para os modos de ser (pensar e agir) dos grupos de professores que ministram componentes curriculares distintos. Por exemplo, a estética do *habitus* professoral dos professores de biologia difere, claro que nas nuances das ações, da estética do *habitus* professoral dos professores de língua portuguesa, e assim por diante. Sobre isso, Bourdieu explica com a relação de homologia: diversidade na homogeneidade (Bonnewitz, 2003, p. 80). Contudo, a estruturação do *habitus* professoral é comum a todos os profissionais do ensino na sala de aula. (SILVA, 2005, p. 161)

Segundo Nogueira e Nogueira (2009, p. 100), Bourdieu reafirma que “cada indivíduo é apenas uma variante de um *habitus* de classe.” Desta forma, para explicar a relação especificidade e estrutura do *Habitus* Professoral, enfatiza que:

É uma relação de homologia, isto é, de diversidade na homogeneidade, refletindo a diversidade na homogeneidade característica de suas condições sociais de produção, que une os *habitus* singulares dos diferentes membros de uma mesma classe: cada sistema de disposição individual é um variante estrutural dos outros, na qual se expressa a singularidade da posição no interior da classe e da trajetória. O estilo “pessoal”, isto é, aquela marca particular que trazem todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras, nunca é mais do que um desvio em relação ao estilo próprio a uma época ou a uma classe [...] O princípio das diferenças entre os *habitus* individuais reside na singularidade das trajetórias sociais, às quais correspondem séries de determinações cronologicamente ordenadas e irredutíveis umas às outras. O *habitus* - que a cada momento estrutura, em função das estruturas produzidas pelas experiências anteriores, as experiências novas que afetam essas estruturas nos limites definidos por seu poder de seleção - realizam uma integração única, dominada pelas primeiras experiências estatisticamente comuns aos membros de uma mesma classe. (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2009, p.100-102).

As inferências decorrentes dos referentes culturais constitutivos das três categorias de análise - Modos de Ser Professor, Funções Docentes Exercidas e o Ato de Ensinar na Sala de aula, definidas nesta investigação com o propósito de delinear os *Habitus* Professorais dos docentes pesquisados, evidenciaram mais aproximações do que diferenciações, o que não pode ser entendido como expressão de normalização homogeneizante e sim como características estruturadas e estruturantes, movidas pela dinamicidade do espaço social e pela cultura escolar, onde as disposições culturais adquirem valores simbólicos e legítimos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o problema de pesquisa e os objetivos desta tese, do projeto orientador à pesquisa realizada, é hora de apresentar as conclusões como sínteses possíveis construídas nas correlações entre os aportes teóricos e a base empírica sistematizada.

Colocada como *pháthos*-espanto no sentido atribuído por Platão, interrogou-se se é verdadeiro o discurso muito presente nos espaços de formação e mesmo na cultura escolar dos IFETS, de que o professor para a Educação Profissional deve ter um perfil próprio, diferenciando-o dos demais que atuam nas modalidades curriculares denominadas de Bacharelados, voltados para a pesquisa e para ofícios técnicos profissionais, e os de Licenciaturas, voltados para a Educação Básica e superior no Brasil.

As análises documentais evidenciaram que, diferentemente dos professores da Educação Básica, para os quais a questão da formação inicial e continuada é basilar nas políticas educacionais, os professores da Educação Superior nunca tiveram sua formação cotidiana prática denunciada como destituída de incentivos e recomendações advindas de políticas educacionais, inclusive das atuais.

Esta constatação nos leva a concordar com Benedito et al (1995, p. 120) quando afirmam que “o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata, e isto se deve à inexistência de uma formação específica.” Isto se confirmou nesta pesquisa quando foi feita a leitura dos Modos de Ser Professor dos 15 protagonistas desta pesquisa, por intermédio do perfil identitário, da formação docente da graduação a pós-graduação, das trajetórias de estudos e trabalhos, do ingresso na docência superior, das dificuldades no ingresso e das atuais perspectivas.

Constatamos que a maioria dos professores investigados, dentro das três modalidades de ensino, declarou que não possuíam uma formação específica quando ingressaram na docência superior, ou seja, aprenderam a Ser Professor seguindo *Habitus* Professoral internalizado, decorrente, portanto, de disposições culturais marcadas pelas rotinas dos outros ou até mesmo a partir da sua experiência como aluno, já que apontaram com bastante rigor as suas características docentes como referendadas pelas lembranças escolares.

Nesta perspectiva, parece convincente a afirmação de Nóvoa (1997) quando diz que vida e formação se entrecruzam. Esta consideração também pode ser observada e comprovada nesta pesquisa, já que os professores destacaram a influência da experiência de vida e da escolarização associadas à formação, vindo a internalizar tais disposições culturais em *habitus*, com força de sentido capaz de estruturar determinados *Habitus* Professorais e ter

influência estruturante nas identidades docentes.

No tocante à segunda categoria de análise, Funções Docentes Exercidas, conforme preconizadas por Benedito et al (1995), verificou-se que as disposições constituintes do *Habitus* Professoral, apesar de tênues diferenças, não foi possível apontar a existência sólida de referentes culturais que garantisse e sustentasse a existência de um *Habitus* Professoral específico da modalidade de Educação Superior Tecnológica. Apesar de algumas diferenciações próprias, na realidade eles desenvolvem as mesmas funções e nas mesmas temporalidades.

Na categoria denominada o Ato de Ensinar na Sala de Aula, pelas observações de suas aulas, os Professores puderam demonstrar seus *Habitus* Professorais. Observaram-se nove referentes culturais que demonstram disposições integrantes do *Habitus* Professoral. Analisando estes marcadores, que foram constatados e registrados nos protocolos de observações, o professor, como agente social legítimo no espaço da sala de aula, apresentou-se como sujeito individual da figura do professor e também as características pertinentes do sujeito coletivo-cidadão. Verificou-se que o rito e a dinâmica da aula, os recursos utilizados, bem como os modos de ensinar e atitudes docentes são bastante semelhantes nas três modalidades de formação curricular, ou seja, não foi identificada nenhuma especificidade que permitisse afirmar a existência de um *Habitus* Professoral singular do professor da Educação Superior Tecnológica.

Com relação à dinamicidade da estruturação do *habitus*, para que ele não seja entendido como estrutura estática e permanente, mesmo porque ele também carrega a dinamicidade da experiência que se faz e refaz, Perrenoud (2001) traz uma contribuição teórica, afirmando que houve variações no sistema de organização do ensino, mas são apenas variações, muito lentas, num esquema de base onde não se verificam mudanças. Portanto, pode-se afirmar que, apesar das alterações ocorridas nos sistemas escolares através das reformas, poucas mudanças realmente aconteceram nas condições de trabalho da sala de aula. E para que estas mudanças aconteçam não basta apenas mobilizar os discursos políticos, mas principalmente observar o *habitus* do professor em ação.

Tomar as semelhanças pelas aparências não necessariamente pode guardar correspondência dialética com os universos constitutivos das essências. Mas, sem sombra de dúvida, não é possível, dentro das possibilidades e limites desta investigação, afirmar que o *Habitus* Professoral da Educação Tecnológica seja singular no sentido de que, sendo modalidade de formação prática, como enfatizam os discursos neoliberais, a aproximação em termos de Modos de Ser Professor, Funções Docentes Exercidas e Ato de Ensinar na Sala de

Aula, dos outros 10 colegas, também professores, revelam uma ampliação do conceito de Educação Profissional e Tecnológica que não se reduz ao discurso da instrumentalização meramente prática, ainda que esta lhe seja uma categoria teórica estruturante, na acepção da politecnia, com vistas à formação integral humana.

O *Habitus* Professoral da Docência Universitária guarda arqueologicamente, características estéticas singulares, decorrentes das identidades e subjetividades dos professores, que são agentes sociais, da cultura, das regras e disputas nos espaços sociais escolares, do *ethos* das disciplinas escolares e das áreas profissionais.

Outrossim, a estrutura do *habitus*, sendo de fato ao mesmo tempo estruturado e estruturante, porquanto histórico, faz e se refaz à medida que novas disposições culturais são internalizadas. Concordando com a atualidade do pensamento e das formulações de Bourdieu (2009, p. 100-102), esta configuração deve ser entendida como “uma relação de homologia, isto é, de diversidade na homogeneidade, refletindo a diversidade na homogeneidade característica de suas condições sociais de produção”. Reafirma-se, portanto, que, mesmo que sejam consideradas tênues as especificidades no que diz respeito ao *Habitus* Professoral dos quinze professores protagonistas desta investigação, isto não é suficiente para sustentar a premissa que advoga a existência de *Habitus* Professorais singulares, ou seja, também de existir um *Habitus* Professoral próprio da Educação Superior Tecnológica.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS TECNÓLOGOS – ANT. **Cartilha do tecnólogo: o caráter e a identidade da profissão**. Brasília: Confea, 2010. Disponível em: <http://portal.iff.edu.br/cartilha/Cartilha_Tecnologo_CONFEA_ANT_CONIF.pdf/at_download/file>. Acesso em: 05 jan. 2013.
- BALDINO, J. M. Educação Superior no Brasil: Considerações a propósito da formação do professor universitário. *Educativa (PUC-GO)*, v. 1, n. 1, p.81-98, jan./jun. 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.
- BENEDITO, V.; FERRER, V.; FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. El profesorado universitario: Caracterización de la docencia, de la investigación y de la gestión. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R. (org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas-sobre a teoria da ação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- BOURDIEU, P. **O Senso Prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRASIL. **Decreto n. 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 16 jan. 2013.
- BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- BRASIL. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Lei da Reforma Universitária. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 04 jan. 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 04 de jun. 2012.

BRZEZINSKI, I. (Org). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 8.035**, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em
<<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2013.

CUNHA, L. A. Zigue-Zague no Ministério da Educação: uma visão da educação superior. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em:
<<http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n1/numero1-conjuntura.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1994.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. et al (Org.) **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2001, p. 79-92.

CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 5-47.

DEMO, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Formação de Professores - Passado, Presente e Futuro**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 113-127.

DOZOL, M. S. **Da figura do mestre**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FIORI, J. L. **60 lições dos 90 - uma década de neoliberalismo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FRIGOTTO, G. Modelos ou modos de produção: dos conflitos às soluções. **Tecnologia Educacional**, v. 29, n. 147. out/nov/dez. 1999, p. 7-14.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. A. R. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, J. et al Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- IANNI, O. **O Colapso do Populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2010 - resumo técnico**. Brasília: Inep, 2012.
- ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Inep, 2006. p. 63-84.
- KUENZER, A. Z.; FRANCO, M. C.; MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Inep, setembro de 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2013.
- LAHIRE, B. **Homem Plural. Os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LOYOLA, M. A. **Entrevista a Pierre Bourdieu**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- LUGLI, R. S. G. A construção social do indivíduo. **Revista Educação: Especial Bourdieu Pensa a Educação**, n. 5, 2007, p. 26-35.
- MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- MARTINS, C. B. (Org). **Ensino Superior no Brasil: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MARTINS, C. B. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. **Novos Estudos**, n. 62, mar. 2002, p. 163-181.
- MARTINS, C. B. Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo. **Revista USP**, n. 39, p. 58-82, set./nov.1998.
- MARX, K. Texto n. 20. In: BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. (org). **El oficio de sociólogo - presupuestos epistemológicos**. España, Madri: XXI Siglo Veintiuno, 1988.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 12/1983**, de 27 de outubro de 1983. Conselho Federal de Educação. Diário Oficial da União, 27 out. 1983, p. 18.233.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº 1**, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 3**, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em 16 jan. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica** - proposta em discussão. Brasília: MEC, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**. Brasília, 2008. Disponível em: <www.eeap.com.br/docs/instrumento_avaliao_externa.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional de Educação (Conae) - Documento Final**. Brasília: MEC, 2010.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, 2008, p. 23-38. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2013.

NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. As ciências da educação e os processos de mudanças. In: PIMENTA S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997.

NÓVOA, A. Nota de Apresentação (2003). In: OLIVEIRA, V. F (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, P. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 1998.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POZZOBON, M. M. **O Habitus Professoral na Prática Pedagógica de Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Estadual de Palmas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC Goiás. Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia: 2008.

SILVA, M. A. S. A formação docente: um estudo sobre os processos formativos de professores do Ensino Superior. In: Reunião Anual da ANPED, 30., Caxambu, 2007. **Anais...** p. 1-5, 07 a 10 out. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT08-3124--Int.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 152-164, 2005.

SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do Habitus Professoral e da natureza prática da didática. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SOARES, M. **Metamemória-Memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1990.

SOUZA, L. M. Cultura escolar profissionalizante agrícola e habitus professoral: um estudo no curso técnico integrado em agropecuária no Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. In: III SENEPT – Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 3., Belo Horizonte, 2012. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-09/GT09-011.pdf>. Acesso em 15 jan. 2013.

SOUZA, L. M. **Cultura Escolar e Habitus Professoral em uma Instituição de Educação Profissional**. 232f. 2012. Tese (Doutorado em Educação). PUC-GO - Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia: 2012.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. RJ: Zahar, 1981.

APÊNDICE A

Quadro 5 - CAPES - Dissertações encontradas no período de 2000 a 2011

Descritor: Formação para Docência Superior
Total de Dissertações: 0
Descritor: Docência Universitária
Total de Dissertações: 38
1 – Autor: Benedito de Oliveira. Título: Concepção de conhecimento e prática pedagógica: contribuições da epistemologia genética para o ensino superior. Defesa: Novembro/2001. Objetivo: Abordar as concepções de conhecimento ou as epistemologias do professor universitário como determinantes dos limites do fazer pedagógico
2 – Autora: Fátima Terezinha Lopes da Costa. Título: Implicações do mal-estar docente: um estudo comparativo entre professores e professoras da Universidade de Cruz Alta/RS. Defesa: Junho/2001. Objetivo: Investigar a existência do mal-estar docente, seus sintomas e fatores potenciais mais evidentes no professor e na professora no contexto da docência universitária, na Universidade de Cruz Alta.
3 – Autora: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Título: "Docência Universitária: conceitos internalizados e competências construídas pelos professores da UFPI - Campus de Parnaíba/PI". Defesa: Março/2002. Objetivo: Realizar uma discussão sobre o processo de construção da profissionalidade docente enfatizando, de forma mais específica, as competências necessárias para o desempenho profissional da docência na universidade. Sintetizamos os conceitos construídos de docência, que serviram de parâmetro à análise do estágio conceitual em que se encontram os professores pesquisados.
5 – Autora: Maria Aparecida de Oliveira Freitas. Título: Pós-graduação e formação Docente: a experiência da disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde da UNIFESP. Defesa: Abril/2005. Objetivo: Analisar o significado atribuído pelos egressos à Disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde ofertada nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu na UNIFESP, identificando sua importância para o Magistério Superior na área da Saúde.
6 – Autora: Camila Borges. Título: Docência Universitária em Educação Física. Defesa: Novembro/2006. Objetivo: Investigar a massificação do ensino superior e a sociedade do conhecimento exigiu um aumento significativo na demanda de docentes universitários. Formar um profissional capacitado no ensino superior passa pela atividade didático-pedagógica de um docente universitário competente, responsável por intercambiar o conhecimento produzido e o aluno. Mas a quem cabe a formação didático-pedagógica do docente?
7 – Autor: Renato Cabral de Oliveira Filho. Título: A formação continuada como prática em serviço numa Instituição de Ensino Superior Privada: um estudo na Faculdade de Odontologia de Caruaru. Defesa: Outubro/2006. Objetivo: Averiguar se os professores/professoras constroem os saberes necessários a docência universitária ao longo de suas experiências pessoais e profissionais, no ambiente acadêmico ou não.
8 – Autora: Talamira Taita Rodrigues Brito. Título: A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: percorrendo caminhos e encontrando representações. Defesa: Agosto/2006. Objetivo: Essa pesquisa pretendeu aprofundar as discussões sobre a docência no Ensino Superior, buscando compreender como ela vem se estruturando frente às novas exigências da Universidade e como vem sendo trabalhada e representada no cotidiano dos professores. O presente estudo teve como objetivo levantar as representações sobre docência dos professores do Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia. Foi ainda intenção da pesquisa: investigar como essas representações impactam na prática docente desses professores e, como essas práticas interferem na dinâmica dessas representações; desvelar como se deu a sua formação para a docência; delimitar as atividades entendidas como docência para esses profissionais, bem como suas afinidades em relação a elas, buscando singularidades para a docência universitária no grupo pesquisado. Para tanto nos valem de três perguntas: quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?
9 – Autora: Valéria Alves da Silva. Título: Docência universitária: o desafio de ensinar na atualidade. Defesa: Maio/2006. Objetivo: Refletir sobre a formação do docente universitário dos cursos de licenciatura, visando perceber se a prática desse docente do docente corresponde as exigências do mundo contemporâneo frente à legislação brasileira.
10 – Autora: Vanessa Oliveira M. Álvares. Título: O docente-engenheiro frente aos desafios da formação pedagógica no ensino superior. Defesa: Março/2006. Objetivo: Compreender o que pensam os docentes engenheiros a respeito da formação pedagógica, visando perceber a relação que eles estabelecem entre a formação pedagógica e o exercício da prática docente.

Quadro 5 - CAPES - Dissertações encontradas no período de 2000 a 2011 (continuação)

<p>11 – Autora: Vicência Barbosa de Andrade Torres. Título: Construção dos Saberes Docentes: dicotomias e relação entre princípios da Educação e o Direito. Defesa: Novembro/2006. Objetivo: Compreender os saberes docentes do professor de direito no discurso e na ação docente desenvolvida por esse professor, com vistas a identificar limites e possibilidades na direção de uma prática emergente, sob os condicionamentos sociopolíticos relativos às reformas educativas oficiais e institucionais, à própria identidade de ser pessoal e profissional docente. Problematizou as seguintes perguntas: Como os professores de direito constroem os saberes na sua prática docente? Quais são esses saberes e que limites e possibilidades estão presentes nessa construção? Que articulação existe entre os saberes específicos da área, os saberes pedagógicos e aqueles da experiência desenvolvidos na sua própria prática docente? Como eles são condicionados pelas influências externas e internas?</p>
<p>12 – Autora: Angelita Luiza Gullich Scherer. Título: A constituição do professor de Administração no exercício da docência e na formação profissional específica. Defesa: Junho/2007. Objetivo: Identificar e analisar que possíveis conhecimentos constituem o fazer docente dos profissionais dessa área que atuam na Educação Superior. Docentes universitários, em geral, não tiveram em sua formação contato sistemático com os conhecimentos próprios do ensino, tais como planejamento didático, metodologia, organização curricular, psicologia da aprendizagem, sociologia da educação entre outros conhecimentos do núcleo da ciência pedagógica, mesmo que tenham formação em nível de mestrado e doutorado. Como se dá a imbricação da prática, conhecimento profissional e estudos específicos de docentes? Como acontece a constituição do professor de Administração? Que orientações são importantes diante da teoria e prática para o ensinar e aprender?</p>
<p>13 – Autor: Antonio Queiróz Pereira Calças. Título: Avaliação da Docência Universitária na Perspectiva do Alunado. Defesa: Maio/2007. Objetivo: avaliação da docência universitária na perspectiva do aluno e, especificamente, verificar a confiabilidade da avaliação e identificar características; e condutas pessoais e técnicas do “bom professor”</p>
<p>14 – Autora: Neoclesia Chenet. Título: A condição docente no olhar de três gerações de professores formadores. Defesa: Abril/2007. Objetivo: Conhecer os processos de formação de docentes que viveram em espaços e tempos distintos, assim como as representações que os docentes de três gerações construíram em relação ao lugar social do professor e as transformações nas condições de trabalho.</p>
<p>15 – Autora: Patrícia Belchior de Oliveira Lacerda. Título: Docência Universitária: O Professor de Educação Física no curso de Educação Física. Defesa: Junho/2007. Objetivo: Abordar a temática da docência universitária, tratada atualmente por pesquisadores em todo o mundo. Especificamente em Educação Física, nota-se certa carência de estudos científicos que abordem a prática docente universitária mais voltada para a associação dos conteúdos curriculares com princípios epistemológicos, político-sociais, culturais e que discutam a qualidade das relações interpessoais entre professores e alunos.</p>
<p>16 – Autor: Paulo Dias de Alcântara. Título: Produção de saberes docentes por profissionais bacharéis que atuam na Docência do Ensino Superior. Defesa: Abril/2007. Objetivo: Analisar a produção dos saberes docentes por profissionais bacharéis que atuam na docência do ensino superior jurídico. Os objetivos específicos ficam definidos como sendo: Identificar a valorização que é dada pelos professores sobre a existência de saberes específicos da docência universitária jurídica; identificar e caracterizar as especificidades desses saberes a partir do exercício da docência dos professores; situar momentos e influência que emergem como mais decisivas para a produção desses saberes nas atividades docentes desses professores.</p>
<p>17 – Autora: Eliane Gouveia de Moraes. Título: Docência universitária – o professor fisioterapeuta no curso de Fisioterapia. Defesa: Julho/2008. Objetivo: Refletir sobre a formação necessária do fisioterapeuta, para a docência universitária, visando perceber as exigências contemporâneas, verificando até que ponto a ausência de uma formação pedagógica interfere ou não na prática desse docente.</p>
<p>18 – Autora: Flávia Luzia Lamberti. Título: Profissional arquiteto e professor arquiteto: uma discussão da docência universitária. Defesa: Abril/2008. Objetivo: Problematizar, a partir de vozes de arquitetos professores, a relação entre a formação específica do profissional arquiteto e a formação do professor de Arquitetura, considerando os saberes docentes.</p>
<p>19 – Autora: Joicy Mara Rezende Rolindo. Título: A formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes: uma análise a partir das representações dos professores do curso de Engenharia Agrícola da UEG. Defesa: Agosto/2008. Objetivo: Captar como professores sem formação específica para a docência representam seu próprio preparo para atuação no ensino superior. Tratou-se de saber as representações que fazem de si próprios como professores e como elas atuam na configuração de sua prática docente.</p>

Quadro 5 - CAPES - Dissertações encontradas no período de 2000 a 2011 (continuação)

20 – Autora: Lourdes Fátima Gonçalves Pereira. Título: Um olhar sobre a prática pedagógica do professor do curso de Administração no contexto de sala de aula. Defesa: Setembro/2008. Objetivo: Investigar como os professores organizam a sua prática pedagógica no contexto de sala de aula, analisar a concepção que o professor tem da sua prática docente e identificar que saberes são mobilizados na sala de aula de modo a promover o aprendizado do(a) aluno(a).
21 – Autora: Manuelli Cerolini Neuenfedt. Título: A docência orientada como caminho possível no processo formativo de professores universitários: em busca de indicadores de qualidade. Defesa: Março/2008. Objetivo: Compreender de que maneira a Docência Orientada pode contribuir para o processo formativo dos sujeitos em questão.
22 – Autora: Rosilene Maria dos Santos. Título: A aprendizagem da docência de um grupo de professores universitários dos cursos de licenciatura em ciências exatas da UFMT. Defesa: Junho/2008. Objetivo: Compreender as aprendizagens da docência de um grupo de professores universitários dos cursos de Licenciaturas em Ciências Exatas da UFMT
23 – Autora: Sarah Maria Freitas Machado Silva. Título: Docência Universitária: Repensando a prática do professor de Educação Física. Defesa: Outubro/2008. Objetivo: Apresentar algumas considerações sobre a Universidade e discutir a formação e atuação do docente universitário, atrelando aos saberes docentes as exigências do trabalho na docência universitária e as concepções pedagógicas universitárias existentes.
24 – Autora: Carla Regina de Camargo Flach. Título: A formação pedagógica do professor universitário fisioterapeuta. Defesa: Setembro/2009. Objetivo: Investigar a formação e prática dos professores universitários fisioterapeutas da cidade de Curitiba identificando as influências da formação pedagógica na prática docente. Investigaram-se as contribuições que a mesma pode trazer para a prática pedagógica destes educadores.
25 – Autora: Cláudia Angélica do Carmo Reis. Título: Engenheiro-professor: as representações sociais sobre a docência. Defesa: Março/2009. Objetivo: Compreender o sentido de que se reveste a docência para os profissionais da engenharia que ingressam no magistério superior. Face a ausência de diretrizes claras acerca da formação pedagógica do professor universitário, a prática docente nesse nível de ensino pauta-se basicamente em valores, crenças e representações sociais acerca do que é ser professor, construídas ao longo de sua história de vida familiar e escolar, bem como a partir de suas interações com seus pares.
26 – Autora: Emilia Aparecida Durães. Título: Docência no Ensino Superior: dilemas e desafios do professor iniciante. Defesa: Junho/2009. Objetivo: Analisar o processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante no ensino superior, identificando problemas e desafios vivenciados, tendo em vista o aprimoramento da atuação docente neste nível de ensino.
27 – Autora: Aldina de Figueiredo Cunha. Título: Docência superior em foco: articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas. Defesa: Setembro/2010. Objetivo: Analisar fatores inerentes à docência superior e suas articulações com o processo de formação inicial e continuada dos professores, que possibilita identificar e caracterizar os saberes docentes necessários ao exercício profissional na universidade, a fonte desses saberes e ainda, aspectos relacionados às práticas pedagógicas mobilizadas pelos professores universitários. Evidencia a importância da formação continuada na construção dos saberes docentes; discute também, como as políticas governamentais interferem nesse processo de formação; caracteriza fatores institucionais, pessoais, profissionais e sociais envolvidos; e por último faz uma reflexão sobre o perfil do educador exigido pelo contexto atual.
28 – Autora: Claudinéa Guedes Yamashiro. Título: Fisioterapeutas Docentes: Suas Trajetórias, Práticas Educativas e Relações com o Processo de Ensino e Aprendizagem na Fisioterapia. Defesa: Agosto/2010. Objetivo: Analisar, na ótica de fisioterapeutas docentes, a sua formação para a docência universitária e as práticas educativas que são utilizadas no processo de ensino- aprendizagem em fisioterapia. No âmbito dos objetivos específicos, propôs-se a caracterizar o perfil dos professores, enfatizando idade, tempo de inserção na docência universitária, experiências de formação para ser professor universitário e identificar, descrever e analisar práticas educativas que desenvolvem em seus cotidianos pedagógicos.
29 – Autora: Eleny Macedo de Oliveira. Título: Docência Universitária em Arte: (auto)retratos da identidade docente/artista. Defesa: Junho/2010. Objetivo: Identificar e analisar a identidade profissional do docente-artista que atua na Educação Superior.
30 – Autora: Gisele Moreira. Título: Implicações da Reforma da Educação Médica na formação docente de Medicina. Defesa: Agosto/2010. Objetivo: Investigar os problemas e as necessidades dos docentes de Medicina resultantes da reforma da educação médica.

Quadro 5 - CAPES - Dissertações encontradas no período de 2000 a 2011 (continuação)

31 – Autora: Lidiane Rodrigues Campêlo da Silva. Título: A dimensão ética do ensino na docência universitária: concepções e manifestações na formação inicial de professores. Defesa: Setembro/2010. Objetivo: Compreender a relação entre a concepção dos professores universitários sobre a dimensão ética do ensino, sua prática pedagógica e as diretrizes acerca do desenvolvimento ético profissional na formação inicial do pedagogo.
32 – Autora: Shirley Dourado Rebêlo Saraiva. Título: Narrativas sobre Prática Pedagógica e desenvolvimento profissional: Administradores-professores de ensino superior como protagonista. Defesa: Fevereiro/2010. Objetivo: Investigar como ocorre o desenvolvimento profissional do administrador-professor, considerando seu processo de formação e de vivência da prática pedagógica no ensino superior. Investiga, pois, sua formação inicial e continuada, enfatizando a discussão sobre a trajetória do desenvolvimento profissional na docência universitária visto que vislumbra analisar como o bacharel-professor vai consolidando o desenvolvimento de sua profissionalidade na sua vivência da prática Pedagógica
33 – Autora: Sílvia Costa de Oliveira Pasenike. Título: Docência universitária: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica. Defesa: Agosto/2010. Objetivo: Realizar um estudo que possibilitasse responder ao problema: que relação os professores de Educação Física estabelecem entre a formação pedagógica e sua prática docente no Ensino Superior. Os objetivos incluem compreender tal relação e, especificamente, identificar o perfil dos professores, os elementos facilitadores e limitadores presentes na prática pedagógica dos professores, os saberes envolvidos na construção de sua identidade docente e verificar como ocorre a construção da prática pedagógica do professor.
34 – Autora: Ângela Cristina Ferreira da Silva. Título: Os sentidos da docência universitária para um grupo de professores fisioterapeutas. Defesa: Março/2011. Objetivo: Estudar e compreender os sentidos da docência universitária a partir das práticas pedagógicas dos professores fisioterapeutas, que atuam em uma instituição de ensino superior comunitária, na região do Vale do Rio Pardo no Rio Grande do Sul.
35 – Autora: Claudete de Freitas da Silva. Título: “Ações formativas” desenvolvidas em Universidades Federais Mineiras: estratégias de aprendizagem e (re) laboração dos saberes docentes? Defesa: Março/2011. Objetivo: Analisar o processo de elaboração e/ou (re) elaboração do saber pedagógico de professores universitários, no âmbito de programas de desenvolvimento profissional docente; identificar a contribuição destes programas para o processo de aprendizagem docente de professores universitários; assim como diagnosticar se os professores, participantes desses programas de desenvolvimento profissional docente estabelecem a relação entre os conteúdos trabalhados nos “cursos” e a prática docente.
36 – Autora: Joamar Zanolini Nazareth. Título: Movimentos construtivos para o ser professor universitário: um estudo do conhecimento sobre processos institucionais. Defesa: Dezembro/2011. Objetivo: Mapear os processos institucionais de formação continuada pedagógica dos professores de ensino superior, identificar seus resultados e em que condições essa formação é considerada exitosa.
37 – Autora: Naísa Afonso da Silva. Título: Docência universitária: o professor de Direito formado em Direito. Defesa: Fevereiro/2011. Objetivo: Compreender o que pensam os professores universitários, formados em Direito e que atuam em cursos de Direito, sobre sua formação e prática pedagógica. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente.
38 – Autora: Walêska Dayse Dias de Sousa. Título: Identidade Profissional Docente no Curso de Medicina da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Defesa: Setembro/11. Objetivo: Analisar o papel do docente no contexto histórico, político, social em que se deram a criação do curso de medicina da UFTM, analisar as possíveis relações entre currículo de medicina e identidade docente, conhecer as condições de trabalho do docente na instituição e reconhecer na experiência do docente de medicina, possibilidades de profissionalização da docência.
Descritor: Identidade Docente
Total de Dissertações: 38
1 – Autora: Marlene Gallina Rego Lorenzi. Título: História de vida – Professores de História do Ensino Superior. Defesa: Março/2000. Objetivo: Abordar o processo identitário de professores de História, no ensino superior, através do estudo da estrutura de sentidos e significados, que o sustenta
2 – Autora: Jacy Amantéa Mogone. Título: De alunas a Professoras: analisando o processo da construção inicial da docência. Defesa: Agosto/2001. Objetivo: Investigar a problemática a respeito de como as professoras em início de carreira iniciam o processo de identificação com a profissão docente. Tendo como objetivo refletir e analisar como as professoras se apropriam e constroem esta identidade profissional.

Quadro 5 - CAPES - Dissertações encontradas no período de 2000 a 2011 (continuação)

3 – Autora: Maria Alice de Lima Graciolli Fraga de Assis. Título: Formação Pedagógica numa Instituição de Ensino Superior Impasses e Desafios. Defesa: Agosto/2001. Objetivo: A não exigência de formação pedagógica para o exercício do magistério na educação superior, foi o ponto de partida para realizar o presente estudo que tem como propósito aprofundar o debate sobre a necessidade da formação pedagógica para a docência em cursos universitários.
4 – Autora: Nilza Bernardes Santiago. Título: Enfermeira-professora: um estudo sobre a formação docente no Ensino Superior. Defesa: Junho/2003. Objetivo: Analisar algumas dimensões que contribuíram na constituição dessas professoras: a trajetória como estudante em diferentes níveis de ensino; a experiência profissional como enfermeira; o contexto institucional em que exerce sua atividade como docente; a prática docente cotidiana.
5 – Autor: Fabrício Augusto Manójo. Título: A construção da identidade docente do professor de fisioterapia. Defesa: Setembro/2004. Objetivo: Analisar a construção da identidade do professor de Fisioterapia a partir de um diálogo entre a trajetória docente do pesquisador, a trajetória de outros docentes, a constituição histórica da Fisioterapia, as contribuições da literatura e a perspectiva interdisciplinar.
6 – Autora: Lúcia dos Reis Costa e Silva. Título: Identidade Profissional Docente: as representações sociais dos alunos da Faculdade de Educação da UFG. Defesa: Dezembro/2004. Objetivo: Compreender as representações sociais que os alunos do curso de licenciatura plena em pedagogia da FE/UFG têm sobre o ser professor e que, aqui significa compreender a concepção que os alunos, sujeitos dessa pesquisa têm sobre a identidade profissional docente.
7 – Autora: Kelly Cristina Nunes da Silva. Título: A identidade docente e o discurso da mídia. Defesa: Agosto/2005. Objetivo: Investigar o discurso da mídia impressa brasileira sobre a identidade docente
8 – Autora: Claudiane Reis da Paixão. Título: A constituição da identidade profissional dos docentes de um Centro Universitário. Defesa: Dezembro/2006. Objetivo: Tratar a identidade de docentes universitários que atuam em um Centro Universitário da cidade de São Paulo.
9 – Autora: Fernanda de Lourdes de Freitas. Título: A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação. Defesa: Fevereiro/2006. Objetivo: Conhecer a trajetória de constituição de identidade de duas professoras em processo de formação na faculdade de pedagogia, uma com experiência profissional e outra sem.
10 – Autora: Lina Lúcia Queiroz Ponce. Título: Espelho meu, que professor de sociologia jurídica sou eu? Análise da Identidade Docente e sua reflexividade. Defesa: Fevereiro/2006. Objetivo: Investigar a identidade do professor de Sociologia Jurídica, a partir da construção de tipos ideais weberianos. A tipologia pedagógica destacou três posturas: a conservadora, a crítico-ideológico e a construtivista. O embasamento desses tipos foi fixado nas epistemologias positivista e construtivista e nos paradigmas de simplificação e de complexidade apontados por Edgar Morin. Professores de sete universidades – quatro públicas e três particulares - foram entrevistados a fim de possibilitar o desvendamento de quem é esse docente e, de que forma reflete a sua prática acadêmica.
11 – Autora: Maria Valéria Lisboa Abreu Lima. Título: Identidade Docente de Profissionais Liberais que atuam na Educação Superior. Defesa: Fevereiro/2006. Objetivo: Identificar, descrever e analisar as representações de professores universitários que atuam em bacharelados, sobre o processo ensino-aprendizagem e os fins da Educação Superior, buscando compreender elementos do processo de constituição da identidade docente nestes professores
12 – Autor: Narciso das Neves Soares. Título: Constituição dos saberes docentes de formadores de professores de matemática. Defesa: Junho/2006. Objetivo: Compreender como os formadores de professores de Matemática, ao longo de sua formação e desenvolvimento profissional, constituem, elaboram e re-elaboram, diante dos desafios da prática docente no nível superior, os seus saberes docentes
13 – Autora: Roberta Rotta Messias de Andrade. Título: A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de educação entre os anos de 1990 e 2003. Defesa: Maio/2006. Objetivo: Analisar as dissertações e teses sobre formação de professores defendida entre os anos de 1999 e 2003 nos programas de pós-graduação em Educação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras.
14 – Autora: Eliana Mello. Título: A relação com o saber e a relação com o ensinar no estágio supervisionado em Biologia. Defesa: Agosto/2007. Objetivo: Compreender como futuros professores de Biologia, na fase de transição de alunos aprendizes, desde o momento do estágio, a professores, no momento de ingresso efetivo na profissão, estabelecem a relação com o ensinar e se constituem profissionalmente, buscando verificar como elaboram ou re-elaboram, diante dos desafios da prática docente, os conhecimentos que adquiriram durante a formação inicial.

Quadro 5 - CAPES - Dissertações encontradas no período de 2000 a 2011 (continuação)

15 – Autora: Larissa Cerignoni Benites. Título: A Identidade do Professor de Educação Física: Um Estudo sobre os Saberes Docentes e a Prática Pedagógica. Defesa: Abril/2007. Objetivo: Averiguar os saberes docentes e a prática pedagógica na proposta do curso de Licenciatura em Educação Física da Unesp/ Rio Claro; apontar os elementos constitutivos da identidade do professor; e identificar no exercício da profissionalidade docente habitus dos professores universitários.
16 – Autor: Marcus Fabio Linhares Ponte. Título: Políticas Públicas para a Graduação Tecnológica no Brasil: novos caminhos e reflexão para a formação docente. Defesa: Dezembro/2007. Objetivo: Levantar algumas discussões sobre as políticas públicas para a formação docente nos cursos de graduação tecnológica, propondo como matriz pedagógica uma formação pautada na teoria do professor crítico-reflexivo.
17 – Autora: Regiane Alves da Fonseca. Título: Conhecimentos Acadêmicos e Conhecimentos Práticos: A Formação do Professor de Geografia nos Primeiros Anos de Experiência Profissional. Defesa: Julho/2007. Objetivo: Abordar a distância que existe entre os conhecimentos acadêmicos geográficos e os conhecimentos efetivamente práticos de um docente de Geografia em início de experiência profissional e investigar como o processo de construção da identidade profissional ocorre através da mediação: formação acadêmica e prática pedagógica.
18 – Autora: Roseane do Socorro da Silva Reis. Título: Como se aprende o que se aprende? A Docência no contexto da Formação Continuada. Defesa: Março/2007. Objetivo: Investigar o campo da formação continuada de professores, acerca dos sentidos que os professores bacharéis e tecnólogos que atuam na educação superior dão à formação continuada, a partir das ações formativas desenvolvidas na Universidade Federal do Pará (UFPA) e no Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA)
19 – Autor: Sérgio Marcos Zurita Fernandes Filho. Título: Formação Docente – Reflexões sobre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor e de sua prática pedagógica. Defesa: Novembro/2007. Objetivo: Investigar a formação docente enquanto um continuum, entendida como um processo permanente e sistemático que se tece ao longo de toda a vida do professor, quem e além da formação inicial e continuada, considerado potencial para o desenvolvimento pessoal e profissional deste sujeito e de sua prática pedagógica, contribuindo para a construção da profissionalidade docente.
20 – Autora: Jacira Magalhães Pessoa. Título: Identidade profissional e pluralidade das ações do professor-contador: um estudo no Centro Universitário do Pará. Defesa: Fevereiro/2008. Objetivo: Analisar o processo de constituição, consolidação e reconhecimento da identidade profissional de professores-contadores e como objetivos específicos: detectar os motivos que levaram os contadores à docência superior, assim como as estratégias usadas durante o processo de formação de suas identidades profissionais; identificar as dificuldades e as alternativas encontradas no exercício da docência; selecionar as principais perspectivas dos atores em relação às duas profissões: professor e contador; e detectar as contribuições das práticas pedagógicas de monitoria para a formação da identidade docente.
21 – Autor: Paulo Eduardo Crischke. Título: O impacto das reestruturações produtivas e educacionais sobre o trabalho e a identidade docente: um estudo de caso do CEFET-RS. Defesa: Maio/2008. Objetivo: Contribuir para a análise das transformações ocorridas na organização do trabalho escolar e, principalmente, no trabalho e na identidade dos docentes que atuam na Educação Profissional, por meio do estudo de caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS
22 – Autora: Rita Eliana Mazaro. Título: A Identidade do Docente Universitário entre o Público e o Privado. Defesa: Maio/2008. Objetivo: Analisar o processo de constituição da identidade profissional de um docente universitário e responder qual a transformação identitária vivida por ele na passagem do universo da instituição de ensino superior pública para a instituição de ensino superior (IES) privada, atualmente marcadas pelo Capitalismo Acadêmico.
23 – Autora: Shyrley Patrícia Fiel dos Santos. Título: Itinerâncias formativas: o processo de construção da identidade docente. Defesa: Fevereiro/2008. Objetivo: Analisar as itinerâncias formativas percorridas pelas professoras, tendo em vista o processo de constituição das identidades.
24 – Autora: Andreia Paula Basei. Título: O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de Educação Física do Ensino Superior. Defesa: Julho/2009. Objetivo: Compreender como ocorre a construção da identidade do professor do ensino superior durante a sua trajetória e desenvolvimento profissional tendo como referência os docentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de São Miguel do Oeste, e como isso pode influenciar nas ações pedagógicas desenvolvidas para a formação de futuros professores de Educação Física.

Quadro 5 - CAPES - Dissertações encontradas no período de 2000 a 2011 (continuação)

25 – Autor: Carlos André de Oliveira Câmara. Título: Desenvolvimento profissional da docência de professores que atuam no curso de Direito: um estudo a partir das narrativas na formação de professores jurídicos. Defesa: Maio/2010. Objetivo: Verificar como se dar o Desenvolvimento Profissional da Docência a partir das “Narrativas de Si” do professor que atua no curso de Direito? Esse desenvolvimento é destacado nas narrativas como forma de ressignificar a prática dos docentes, bacharéis do Ensino Superior, no Curso de Direito? Como esse desenvolvimento pode possibilitar a construção de uma identidade docente?
26 – Autora: Fernanda Heloísa Macedo Soares. Título: Docência Jurídica: construção da identidade docente. Defesa: Agosto/2010. Objetivo: Abordar a construção identidade do docente nos cursos de direito, uma vez que muitos dos professores exercem atividades em outras carreiras jurídicas, conduzindo a prática docente como algo secundário ou complementar à atuação profissional.
27 – Autora: Lídia Azevedo de Menezes. Título: Avaliação das influências do currículo na construção da identidade docente dos licenciados em Geografia: um estudo de caso na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA/SOBRAL – CEARÁ. Defesa: Outubro/2010. Objetivo: Avaliar as influências do novo currículo na construção da identidade docente dos licenciandos, pois percebíamos nas escolas muitos professores com a formação inicial fragmentada, levando-se em consideração que o currículo era fundamentado no sistema 3+1, adotado nas licenciaturas das universidades brasileiras desde a década de 1930, no qual o aluno cursava um tronco comum (em 3 anos), geralmente voltado para o Bacharelado, e, ao final, eram acrescentadas algumas disciplinas pedagógicas (em 1 ano).
28 – Autora: Maria Olinda Barreto. Título: A formação docente na Universidade Estadual de Goiás – unidade universitária de Iporá. Defesa: Agosto/2010. Objetivo: Identificar nos projetos e no desenvolvimento dos cursos, as questões relacionadas à profissionalidade e identidade docente e os desdobramentos desta formação na prática pedagógica dos professores e na melhoria da qualidade da educação
29 – Autora: Marisa Soares. Título: De Professora à Pesquisadora: a formação da identidade no ensino superior. Defesa: Dezembro/2010. Objetivo: Analisar o exercício da docência do ensino superior e os saberes desta profissão, os quais tanto possibilitam a formação de futuros docentes com uma visão da importância da metodologia científica, quanto proporciona um salto de qualidade e de atualização contínua condizente com as exigências do ensino superior, atreladas à importância da responsabilidade social.
30 – Autora: Míriam Raquel Nilson Backes Spengler. Título: A constituição da identidade profissional docente: formação e saberes. Defesa: Junho/2010. Objetivo: Responder à questão "como o sujeito professor se constitui enquanto docente”.
31 – Autora: Silvia Costa de Oliveira Pasenike. Título: Docência universitária: o professor de educação física e sua prática pedagógica. Defesa: Agosto/2010. Objetivo: Investigar a relação os professores de Educação Física estabelecem entre a formação pedagógica e sua prática docente no Ensino Superior. Compreender tal relação e, especificamente, identificar o perfil dos professores, os elementos facilitadores e limitadores presentes na prática pedagógica dos professores, os saberes envolvidos na construção de sua identidade docente e verificar como ocorre a construção da prática pedagógica do professor.
32 – Autora: Thaizi Helena Barbosa e Silva Luz. Título: Ser Pedagogo: o conhecimento da identidade profissional pelas Histórias de Vida. Defesa: Fevereiro/2010. Objetivo: Analisar a construção da identidade profissional do pedagogo egresso dos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí e da Universidade Federal do Piauí, em Picos – PI.
33 – Autora: Anna Carolina De Lazzari Reis. Título: Representações Sociais sobre o ser professor: indícios da constituição da identidade docente. Defesa: Maio/2011. Objetivo: Conhecer as representações sociais de professores em exercício, egressos do curso de Pedagogia, com até seis anos de formação, sobre o “ser professor”, visando a compreensão da constituição da identidade profissional.
34 – Autor: Eduardo de Carvalho Azank Abdu. Título: Ser e fazer-se docente: desvendando a identidade do professor de Direito. Defesa: Dezembro/2011. Objetivo: Delinear o conceito de identidade à luz de Heráclito de Éfeso e de Zygmunt Bauman; descrever a concepção de identidade docente na perspectiva de Selma Pimenta, Léa Anastasiou e Valter Guimarães; reconhecer a identidade do professor de Direito em obras clássicas de alguns juristas selecionados. Para alcançá-los, optou-se por uma pesquisa teórica, com abordagem qualitativa e o uso de estudos bibliográficos e leituras cruzadas de recortes de obras clássicas das ciências jurídicas.

Quadro 5 - CAPES - Dissertações encontradas no período de 2000 a 2011 (continuação)

35 – Autora: Ilma Célia Ribeiro Honorato. Título: Formação Profissional em Educação Física: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do Estágio Supervisionado. Defesa: Maio/2011. Objetivo: a) investigar a possibilidade de articulação dos saberes acadêmicos à prática pedagógica na escola por meio das vivências proporcionadas pela disciplina Estágio Supervisionado; b) desvelar os elementos que aproximam/distanciam a formação acadêmica da prática pedagógica; c) elencar subsídios para reflexões críticas que contribuam no sentido de avanço da unicidade teoria e prática na proposta curricular que norteia a formação dos futuros professores.
36 – Autora: Renata Oppitz de Lima e Cirne Ortiz Vargas. Título: Análise da Prática Docente em um Curso de Graduação em Enfermagem. Defesa: Dezembro/2011. Objetivo: Analisar os elementos conceituais, filosóficos, metodológicos e políticos que fundamentam o Curso de Graduação em Enfermagem e a prática docente de uma instituição de ensino superior
37 – Autora: Stephane da Silva Silva. Título: Constituição de identidades docentes de professores de um curso jurídico: a recontextualização curricular. Defesa: Setembro/2011. Objetivo: Identificar as influências do processo de recontextualização curricular na constituição de identidades docentes de professores de um curso de Direito.
38 – Autora: Walêska Dayse Dias de Sousa. Título: Identidade Profissional Docente no Curso de Medicina da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Defesa: Setembro/2011. Objetivo: Analisar o papel do docente no contexto histórico, político, social em que se deram a criação do curso de medicina da UFTM, analisar as possíveis relações entre currículo de medicina e identidade docente, conhecer as condições de trabalho do docente na instituição e reconhecer na experiência do docente de medicina, possibilidades de profissionalização da docência.
Descritor: <i>Habitus</i> Professoral
Total de Dissertações: 0
Descritor: Formação para Docência Tecnológica
Total de Dissertações: 0
Total Geral de Dissertações Registradas = 76

Fonte: elaborado pela autora

APÊNDICE B

Quadro 6 - CAPES - Teses encontradas no período de 2000 a 2011

Descritor: Formação para Docência Superior
Total de Teses: 0
Descritor: Docência Universitária
Total de Teses: 17
1 – Autora: Tânia Maria Paolieri Torniziello. Título: Docência Universitária: Um Estudo nas Áreas de Ciências Biológicas e da Saúde. Defesa: Fevereiro/2001. Objetivo: Estudar a docência universitária nas disciplinas biológicas básicas dos cursos da área da saúde da PUC-Campinas sob a perspectiva do ser professor e da prática docente.
2 – Autora: Dalva Eterna Gonçalves Rosa. Título: Investigação colaboração sobre práticas docentes na formação continuada de formadores. Defesa: Fevereiro/2003. Objetivo: Investigar se e como a parceria colaborativa promove mudanças nas concepções dos docentes sobre suas práticas e os introduz na pesquisa no/do ensino
3 – Autora: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Título: Docência Universitária: um romance construído na reflexão dialógica. Defesa: Julho/2004. Objetivo: Revelar como são construídos os significados e os sentidos do Ser Professor?
4 – Autor: Gildo Volpato. Título: Profissionais Liberais e/ou Professores? Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior? Defesa: Dezembro/2007. Objetivo: Compreender as representações e as práticas pedagógicas bem avaliadas pelos alunos, realizadas por profissionais liberais, docentes universitários.
5 – Autora: Patrícia Pinto Wolffenbüttel. Título: Percurso de vida e (trans) formação de professor-ensinante – um olhar para a pedagogia universitária. Defesa: Janeiro/2007. Objetivo: Compreender a relação entre os processos de aprender e ensinar através da análise da história de vida de professores universitários.
6 – Autora: Martha Maria Prata Linhares. Título: Arte na formação pedagógica de professores do ensino superior. Defesa: Abril/2008. Objetivo: Investigar como a arte contribui para a formação pedagógica de professores do ensino superior
7 – Autora: Edileuza Fernandes da Silva. Título: A Aula em Questão. Defesa: Dezembro/2009. Objetivo: Identificar inovações nos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, e que sinalizam rupturas quanto à forma de lidar com o conhecimento.
8 – Autor: Marcelo Silva da Silva. Título: Alice vai à Universidade! Docentes e Docência Universitária: Trajetórias, Saberes e Intuições na Formação da Profissionalidade. Defesa: Março/2009. Objetivo: Responder como os docentes universitários constituem seus saberes profissionais e como utilizam a intuição em seu saber-fazer cotidiano.
9 – Autora: Sílvia Maria Barreto dos Santos. Título: Docência Universitária na Era da Imprevisibilidade. Defesa: Junho/2009. Objetivo: Desvelar dilemas e possibilidades com que o docente universitário se defronta, revelando os paradoxos da sociedade do conhecimento.
10 – Autora: Sirlei de Lourdes Lauxen. Título: Docência no Ensino Superior: revelando saberes dos professores da área da saúde da Unicruz. Defesa: Novembro/2009. Objetivo: Dentre os saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores da área da saúde, quais os que se evidenciam/predominam e em que situações pedagógicas qualificam sua prática.
11 – Autora: Ana Kely Martins da Silva. Título: Trajetórias Formativas dos Professores dos Cursos de Letras e Matemática, da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Defesa: Outubro/2010. Objetivo: Analisar a trajetória de formação dos professores universitários e o perfil atual desses em relação aos aspectos pessoais, acadêmicos e institucionais.
12 – Autor: Cristiano Alexandre dos Santos. Título: A Dimensão Política no(a) Professor(a) da Licenciatura em História das UnUs de Goiás e Morrinhos da UEG (1999-2010). Defesa: Agosto/2010. Objetivo: Compreender como a dimensão política integra a identidade do professor do curso de Licenciatura em História da UEG

Quadro 6 - CAPES - Teses encontradas no período de 2000 a 2011 (continuação)

13 – Autora: Cecília Rosa Lacerda. Título: A Experiência do Exercício da Profissão e o Saber Ensinar: Estudo com Professores dos Cursos de Bacharelado. Defesa: Dezembro/2011. Objetivo: Compreender como os professores do ensino superior sem formação pedagógica formal e com experiências concomitantes em atividades profissionais específicas elaboram sua competência para o trabalho docente em cursos de bacharelado por ocasião de sua prática. Caracterizar as concepções pedagógicas e as práticas dos professores, identificando os elementos da ação situada que contribuem para interferir nas suas deliberações em sala de aula; identificar a relação entre a formação específica e sua prática em sala de aula; mapear como sucede a integração entre a atuação em sua atividade profissional específica e a profissão da docência; analisar as práticas dos professores, diagnosticando como se define e se faz a competência docente e examinar os saberes da experiência, elaborando, de forma colaborativa, os princípios de uma competência da docência universitária
14 – Autor: Roberto Bernardino Júnior. Título: Docência Unversitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia. Defesa: Setembro/2011. Objetivo: Analisar quais os conhecimentos pedagógicos que os docentes universitários, com formação inicial em Odontologia e que atuam em cursos de graduação em Odontologia, possuem frente a sua prática no ensino superior nas categorias docência universitária, inter-relacionamentos e metodologias de ensino.
15 – Autora: Simone Maria de Ávila Silva Reis. Título: O professor do curso de odontologia e a formação odontológica atual: formação, saberes e práticas pedagógicas em tempo de Novas Diretrizes Curriculares. Defesa: Agosto/2011. Objetivo: Identificar o perfil do professor do curso de Odontologia, analisando criticamente a sua formação, seus saberes e seus fazeres pedagógicos, bem como a influência desses três aspectos sobre o perfil do profissional cirurgião-dentista que se forma atualmente, sob a vigência das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área.
16 – Autora: Talamira Taita Rodrigues Brito. Título: O ciclo de vida profissional dos professores da Universidade Federal de Uberlândia: Trajetórias, Carreira e Trabalho no Instituto de Biologia. Defesa: Agosto/2011. Objetivo: Compreender como tais professores constroem seu Ciclo de Vida Profissional; aferir como a idéia de carreira docente vem se consolidando a partir das relações tecidas entre trabalho, sujeito, universidade; analisar como ocorre o processo de reconhecimento do ser professor na caminhada profissional desses sujeitos na universidade.
17 – Autora: Vivianne Souza de Oliveira. Título: Ser Bacharel e Professor: Sentidos e Relações entre o Bacharelado e a Docência Universitária. Defesa: Junho/2011. Objetivo: Compreender os sentidos atribuídos pelos professores bacharéis a docência e a sua ação na universidade, buscando indicativos sobre as relações estabelecidas por eles, entre a sua formação profissional e o ser professor
Descritor: Identidade Docente
Total de Teses: 12
1 – Autor: Manfredo Carlos Wachs. Título: Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente. Defesa: Agosto/2004 Objetivo: Compreender e a interpretar a identidade e a práxis docente, numa perspectiva interdisciplinar integrando olhares e ouvidos da teologia, filosofia, psicologia e pedagogia, tendo como referenciais teóricos centrais os pensamentos do teólogo e filósofo Paul Tillich, do teólogo e filósofo Paul Ricoeur, do psicanalista Carl Gustav Jung e dos pedagogos José Carlos Libâneo, Maurice Tardiff, Miguel Arroyo e Selma Garrido Pimenta e como eixo central a significação, ressignificação e ressimbolização da identidade e da práxis docente a partir de símbolos e mitos. Os cinco movimentos que compõem este trabalho procuram retratar a dinamicidade da construção permanente da identidade. No primeiro movimento é analisado a formação do professor reflexivo, crítico e transformador.
2 – Autora: Marta Carvalho de Noronha Pacheco. Título: Identidade e intertextualidade em narrativas de docentes e em textos de leis federais brasileiras, de 1960 a 2000. Defesa: Janeiro/2006. Objetivo: Investigar acerca das questões de poder e dos modos de operação da ideologia, presentes em textos legislativos federais, desencadeadores da construção da identidade docente no Brasil, de 1960 a 2000; e acerca da reprodução, em narrativas de docentes, da representação constituída nesses documentos.
3 – Autora: Tânia Cristina Alves de Siqueira. Título: Trabalho Docente nas Instituições de Ensino Superior Privado em Brasília. Defesa: Setembro/2006. Objetivo: Buscar uma visão sobre o processo de construção identitário dos docentes do ensino superior privado em Brasília, bem como verificar a importância atribuída à dimensão profissional, considerada neste estudo como um dos principais componentes da identidade desse grupo específico.

Quadro 6 - CAPES - Teses encontradas no período de 2000 a 2011 (continuação)

4 – Autora: Lourdes Missio. Título: O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do curso de enfermagem da UEMS. Defesa: Dezembro/2007. Objetivo: Compreender como os professores vão se constituindo docentes em um curso superior em Enfermagem.
5 – Autora: Maria de Fátima Cóssio. Título: Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES comunitárias do RS. Defesa: Março/2008. Objetivo: Analisar em que medida a formação pedagógica dos professores universitários, como uma política institucional, contribui na construção da profissionalidade docente e na configuração da institucionalidade universitária identificada com os princípios da qualidade social, contrapondo-se à lógica mercadológica proposta pelo novo ordenamento global. Inicialmente o estudo foi realizado em sete universidades comunitárias do RS, a fim de identificar, em seus processos de gestão, a existência de programas de formação pedagógica.
6 – Autora: Marisabel de Souza Prado Ribeiro. Título: O “ser professor” para docentes de escolas voltadas para o contexto empresarial. Defesa: Julho/2008. Objetivo: compreender a natureza da ação docente desenvolvida por professores que, sem formação específica para o exercício da docência, atuam em cursos de pós-graduação lato sensu (MBA e similares) voltados para o mercado corporativo.
7 – Autora: Andréa Velloso da Silveira. Título: Representações sociais e a construção da identidade profissional do professor. Defesa: Agosto/2009. Objetivo: Compreender o processo de construção da identidade docente de 161 sujeitos, destes 41 da Educação Superior, 46 estudantes de Pós-Graduação e 74 docentes da Educação Básica que compõem a estrutura social do Instituto de Bioquímica Médica (IBqM) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a partir de suas representações sociais, das possíveis influências de suas histórias escolares e através da observação da prática docente dos mesmos.
8 – Autor: Sergio Fabiano Annibal. Título: Aspectos mediadores e a identidade docente na sociedade contemporânea: o contexto do ensino de língua portuguesa. Defesa: Novembro/2009. Objetivo: Discutir alguns aspectos de mediação que contribuem para a identidade do professor de português no Brasil e em Portugal.
9 – Autora: Maria Gládis Sartori Proença. Título: Disciplinas Pedagógicas nas Licenciaturas: Representações dos docentes sobre seu processo identitário e relevância do seu trabalho. Defesa: Dezembro/2010. Objetivo: Analisar, no âmbito do ensino superior, a identidade dos docentes das disciplinas pedagógicas e o lugar que ocupam nas licenciaturas, sob a visão dos docentes.
10 – Autora: Giseli Pereli de Moura Xavier. Título: A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade. Defesa: Dezembro/2011. Objetivo: Investigar o campo da formação continuada dos profissionais da educação e sua relação com as instâncias formadoras (universidades e secretarias de educação), a partir de diferentes modalidades de ensino (presencial e a distância), buscou identificar em que medida o mesmo pode contribuir para o desenvolvimento de uma sensibilização identitário e para a configuração de percepções, concepções e práticas no contexto escolar perante as questões relativas à diversidade cultural e às diferenças.
11 – Autora: Okçana Battini. Título: Produtividade acadêmica e políticas avaliativas no ensino superior: intensificação do trabalho e descaracterização da identidade docente no departamento de educação da Universidade Estadual de Londrina. Defesa: Fevereiro/2011. Objetivo: Buscar mostrar como e em que direções a política avaliativa, impacta a realização desse trabalho e sua identidade.
12 – Autora: Viviane Souza de Oliveira. Título: Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. Defesa: Junho/2011. Objetivo: Compreender os sentidos atribuídos pelos professores bacharéis a docência e a sua ação na universidade, buscando indicativos sobre as relações estabelecidas por eles, entre a sua formação profissional e o ser professor.
Descritor: <i>Habitus</i> Professoral
Total de Teses: 0
Descritor: Formação para Docência Tecnológica
Total de Teses: 0
Total Geral de Teses Registradas = 29

Fonte: elaborado pela autora

APÊNDICE C
RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

Os professores pesquisados foram identificados segundo a modalidade de curso em que atuam. No Bacharelado, B1 a B5; na Licenciatura, L1 a L5; e, na Tecnologia, T1 a T5.

Quadro 7 - Identificação Docente segundo a modalidade de curso em que atua, idade, gênero, cursos, disciplinas e períodos

Modalidade / Instituição	Dados Docentes				Cursos Investigados / Turno	Disciplinas / Períodos
	Idade		Gênero			
	<30	≥30	M	F		
Bacharelado (B1 a B5) (UEG – Universidade Estadual de Goiás – Campus Ipameri – GO)	01	04	02	03	1 – Eng. Agrônômica – Turno Integral 2 – Eng. Florestal – Turno Integral	1.1– Proc. de produtos de origem animal – VII Per.; 1.2– Desenho Gráfico – II Per.; 1.3– Física II – II Per.; 2.1 – Construções Rurais – VII Per.; 2.2 – Bioquímica – III Per.
Licenciatura (L1 a L5) (UniEvangélica – Centro Universitário de Anápolis – GO)	01	04	03	02	1 – Lic. em Ciências Biológicas – Turno Noturno 2 – Lic. em Matemática – Turno Noturno	1.1 – Zool.dos Vertebrados – IV Per.; 1.2 – Didática do Ensino de Ciências e Biologia – III Per.; 1.3 – Genética – IV Per.; 2.1 – Geometria II – II Per.; 2.2 – Fundamentos da Educação – I Per.
Tecnólogo (T1 a T5) (IF Goiano – Campus Urutaí – GO)	02	03	03	02	1 – Tecnologia em Gestão em Tecnologia da Informação – Turno Noturno 2 – Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - Turno Matutino	1.1 – Eng. de Software – IV Per.; 1.2 – Introdução a Programação – I Per.; 2.1 – Programação Orientada a Objeto – III Per.; 2.2 – Introdução àCiência da Computação – I Per.; 2.3 – Banco de Dados II – III Per.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 8 – Formação acadêmica em nível de graduação e pós-graduação

Professor	Graduação	Pós-Graduação		
		Especialização	Mestrado	Doutorado
B1	Engenharia Agrônômica – Escola Superior de Ciências Agrárias (ESUCARV) – Rio Verde – 1998.	1 - Bovinocultura de Leite – UFG – Goiânia – 1999; 2 - Manejo de Doenças de Plantas – UFLA – Lavras – 2002; 3 - Engenharia de Segurança do Trabalho – UFG – Goiânia – 2006.	Agronomia – UFG – Goiânia – 2006.	
B2	Engenharia Agrícola – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – 2007.	Gestão Ambiental – FINOM – MG – 2008.	Engenharia de Sistemas Agroindustriais – UEG – Anápolis – 2010.	
B3	Tecnologia em Sistemas de Informação – Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) – Urutaí – 2005.	Docência Superior – Faculdade Lions – Unidade Ipameri – 2007.		
B4	Engenharia de Pesca – Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) – 1994.	Aquicultura – UFRPE – 1996.		
B5	Licenciatura em Ciências Biológicas – UNESP – São José do Rio Preto – 1997.	(não informado)	Biologia (Área de concentração: Genética) – UNESP – São José do Rio Preto – 2000;	1 - Genética – UNESP – São José do Rio Preto – 2004; 2 - Pós Doutorado 1 – Genômica Funcional – UNESP – São José do Rio Preto – 2006; 3 - Pós Doutorado 2 – Genômica Funcional – University of Alberta – 2009; 4 - Pós Doutorado 3 – Genômica Funcional – UFG – Goiânia – 2011.
L1	Médico Veterinário – Universidade de Uberaba – 2003.	(não informado)	Ciências Veterinárias – UFU – 2006;	Medicina Veterinária – UNESP – 2013.

Quadro 8 – Formação acadêmica em nível de graduação e pós-graduação (continuação)

Professor	Graduação	Pós-Graduação		
		Especialização	Mestrado	Doutorado
L2	Licenciatura em Biologia – UEG – Anápolis – GO – 2001.	Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Biologia – UEG – Anápolis – GO – 2010.	Biologia (Área de concentração: Morfologia Animal) – UEG – Anápolis – GO – 2004;	
L3	Bacharelado em Matemática – UFG – Goiânia – GO – 2010.	(não informado)	Matemática – UFG – Goiânia – GO – 2012.	
L4	Bacharelado e Licenciatura e Ciências Biológicas – UEPB – PB – 2006.	(não informado)	Genética e Biologia Molecular – UFRN – RN – 2009;	Genética e Biologia Molecular – UESC – Ilhéus – BA (em andamento).
L5	Licenciatura em Pedagogia UEG – Pires do Rio – GO – 2005.	Especialização em Gestão Escolar – UEG – Pires do Rio – GO – 2009.		
T1	Bacharelado em Ciências da Computação – PUC – Goiás – 2000.	Informática na Educação – UFLA – MG – 2001;	Ciências – UFU – MG – 2005;	Ciências – UFU – MG – 2011.
T2	Bacharelado em Ciências da Computação – UFG – Goiânia – GO – 2002.	S.I. - UFG – Goiânia – GO – 2004;	Ciências da Computação – UFG – Goiânia – GO 2006.	
T3	Tecnologia em Sistemas de Informação – UEMG – Ituiutaba – MG – 1998.	Informática na Educação – UFLA – Lavras – MG – 2002;	Educação – PUC – Goiânia – GO – 2011.	
T4	Bacharelado em Ciências da Computação – UFG – Catalão – GO – 2006.	(não informado)	Ciências da Computação – UFU – Uberlândia – MG – 2007.	
T5	Tecnologia em Sistemas de Informação – CEFET – Urutaí – GO – 2005.	Docência Superior – Faculdade Lions – Ipameri – Go – 2006.		

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 9 - Tempos de docência: geral e especificamente na educação superior - sumário.

Professor / Tempo de Docência (em anos)	Geral				Docência Superior			
	Até 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	Até 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20
B1 a B5	1	3	1		2	2	1	
L1 a L5	3	1		1	4	1		
T1 a T5		4	1		1	4		

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 10 - Motivações para o ingresso na docência superior

Professor	Motivações		
	1ª	2ª	3ª
B1	Desafio de Ensinar;	Desafio em Aprender;	Beleza da profissão – ensinar é uma arte.
B2	Liberdade para exercitar minha criatividade no ambiente de trabalho;	Diversidade e dinâmica no dia a dia de trabalho;	Respeitabilidade da função e melhor remuneração.
B3	A atuação na minha área de formação;	Oportunidade de crescimento profissional;	Melhor remuneração.
B4	Transferência de Tecnologia.		
B5	Pesquisa;	Independência na atuação profissional;	Possibilidade de participar de reuniões científicas internacionais.
L1	Prazer em transmitir o conhecimento	Busca do saber por meio da pesquisa;	Vontade de ser um professor pesquisador que traga conhecimentos relevantes para as gerações subsequentes.
L2	Aplicação do conhecimento adquirido pela especificidade dos temas;	Melhor remuneração;	Maior facilidade em lidar com a faixa etária.
L3	Passar adiante o conhecimento adquirido nos bancos da Universidade;	A possibilidade de ingressar no serviço público por meio de concurso;	
L4	Produção de conhecimento (pesquisa);	Discussão de novos conhecimentos e preconceitos;	Estimular minha solidariedade.
L5	Aceitar novos desafios;	Estar bem preparado para ministrar minhas aulas;	Bom relacionamento na sala de aula e fora dela.
T1	Oportunidade de crescimento profissional;	Facilidade de aprendizagem por parte dos alunos;	Amadurecimento dos alunos.
T2	Status;	Remuneração;	Desejo em trabalhar na área.
T3	Identificação com área de formação;	Crescimento profissional;	Desafio para melhorar de vida.
T4	Identificação com pesquisa e estímulo de professores;	Necessidade de trabalhar e estudar, sendo que o ensino superior me permitiu conciliar as duas coisas;	Pelo desafio.
T5	Oportunidade oferecida pelo Campus no momento em que cheguei transferida;	Os alunos do ens. superior é um público-alvo que eu tenho preferência, pois são mais maduros e na maioria das vezes se mostram mais interessados.	

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 11 - Demonstrativo de duas razões de estranhamento e encorajamento

Professor	Estranhamentos		Encorajamentos	
	1º	2º	1º	2º
B1	Salário Baixo;	Estrutura acadêmica precária (curso implantado recentemente), faltava recursos (retroprojeto, etc.).	Base e conhecimento adquiridos;	Facilidade em me expressar publicamente.
B2	Como minha formação não era acadêmica, ser professora não era a minha 1ª opção e sim o mercado empresarial;	A não valorização pela sociedade do profissional professor.	A remuneração, pois como Engenheira Agrícola, há uma grande resistência em se contratar uma mulher;	Minha capacidade de comunicação e desenvoltura no processo ensino-aprendizagem.
B3	Os discentes possuíam idades muito próximas à minha, o que me causava medo de rejeição;	Não existiu.	Conhecimento na área de atuação;	Facilidade de comunicação com público.
B4	Necessidade das Instituições de Tecnologia Agrícola.			
B5	Trabalho em excesso – cumprir atividades constantemente fora de sala de aula, inclusive finais de semana (sem hora extra);	A carreira de professor não ser valorizada pela comunidade em geral.	Salário satisfatório o qual permite sustentar família dando aos filhos boas condições de vida;	Crescimento intelectual, a cada ano o conhecimento é reciclado. Não existe a rotina na área científica.
L1	A dificuldade para se preparar para assumir a função de professor;	A crítica dos conhecidos, amigos e familiares por continuar estudando mesmo após a graduação.	Incentivo dos professores da área;	Realização profissional.
L2	Nível dos alunos que chegam à graduação (deixam de ter conhecimentos básicos);	Falta de compromisso dos acadêmicos.	Maior remuneração;	Quantidade de aulas menor.
L3	Salas de aula com 40 a 50 alunos;	A má formação básica da maioria dos alunos que ingressam na faculdade.	Domínio do conteúdo ministrado;	Posição empregatícia.
L4	Respeito imposto pela figura do docente;	Sensação de realização.	Poder de mudança de pensamento e de transformação;	Plantar esperança de realização profissional.

Quadro 11 - Demonstrativo de duas razões de estranhamento e encorajamento (continuação)

Professor	Estranhamentos		Encorajamentos	
	1º	2º	1º	2º
L5	Falta de clareza da equipe (coordenadores) no cumprimento das minhas funções;	Espaço físico inadequado para desenvolver o meu trabalho.	Jornada de trabalho;	Salário.
T1	O grau de exigência dos alunos;	O comprometimento dos alunos.	Oportunidade de emprego;	Melhor oportunidade salarial.
T2	Desvalorização do professor;	Dificuldade de estabilidade profissional.	Trabalhar com pesquisa;	Mudar a vida das pessoas.
T3	Dificuldade de entendimento da informática;	Visões diferentes do ensino médio.	Crescimento constante da área de formação;	Campo de trabalho.
T4	Alunos dispersos e desinteressados;	Turmas superlotadas e mudanças em grade curricular.	Iniciei a docência no ensino superior junto com o mestrado, o que me ajudou, pois uma atividade apoiava a outra;	Incentivo dos colegas (ex-professores e minha graduação).
T5	Preconceito por parte das pessoas quando optei pela docência em função do tipo de atividade e da remuneração (considerada baixa) na minha área;		Gosto pela docência sempre foi a minha motivação principal.	

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 12 - Referências culturais e pedagógicas lembradas pela memória da vida escolar, incorporadas em sua identidade docente

Professor	Descrição
B1	- Seriedade em ensinar, porém sem deixar de lado o bom humor; - Profissionalismo, vontade de servir e transmitir conhecimentos; - Pontualidade; - Envolvimento tanto no parte teórica quanto na prática – fato que facilita o ensino e estimula o aprendizado.
B2	- Amizade e aproximação com o aluno, na medida certa, para que se respeite os limites no processo de avaliação; - Rigidez na cobrança de resultados.
B3	- Compromisso; - Busca por novos conhecimentos; - Ética profissional; - Envolvimento com os discentes; - Domínio do conteúdo.
B4	(não respondeu)
B5	- Ética; - Responsabilidade – em relação a prazos e compromissos; - Oratória e didática; - Postura em relação aos alunos (respeito mútuo).
L1	- Dedicção; - Responsabilidade; - Ética; - Caráter; - Comprometimento; - Curiosidade.
L2	- Seriedade; - Responsabilidade; - Comprometimento.
L3	- Pontualidade; - Respeito com os alunos; - Educação.
L4	- Serenidade; - Sabedoria; - Respeito.
L5	- Paciência; - Organização; - Determinação.
T1	- Posicionamento diante dos alunos em sala de aula; - Modelos de avaliação; - Estrutura e organização de material a ser trabalhado em sala de aula (planejamento); - Domínio da sala de aula.
T2	- Respeito ao professor; - Confiança; - Distração e severidade nos momentos certos; - Passar não só conhecimento/conteúdo, mas também experiência de vida.
T3	- Vontade de vencer sempre; - Determinação; - Conhecimento; - Valorização do aluno que deseja melhorar tanto profissional como intelectual.

Quadro 12 - Referências culturais e pedagógicas lembradas pela memória da vida escolar, incorporadas em sua identidade docente (continuação)

Professor	Descrição
T4	- Dedicção; - Corretude; - Objetividade.
T5	Durante a minha trajetória escolar tive professores dos quais me recorde das seguintes características: seguros (conhecimento de conteúdo), motivadores e amigos (muitas vezes aconselhadores).

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 13 – Descrição dos referentes culturais imprescindíveis e absolutamente inaceitáveis na constituição da identidade docente.

Professor	Imprescindíveis			Inaceitáveis		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
B1	Pontualidade;	Profissionalismo;	Estudo e dedicação (atualizações).	Relação de muita proximidade com os alunos fora do contexto acadêmico;	Excesso de brincadeiras com os alunos em sala de aula;	Atraso no início das aulas.
B2	Segurança no conteúdo ministrado;	Contextualização do conteúdo;	Exercitar e avaliar a competência prática do aluno.	Desrespeito entre professor e aluno;	Despreparo da aula ministrada;	Apresentação de conteúdo de forma inacessível ao aluno
B3	Ética profissional;	Domínio de conteúdo;	Compromisso com os discentes e com a Instituição.	Falta de compromisso;	Comodismo;	Falta de domínio de conteúdo.
B4	Assiduidade;	Ética;	Conhecimento.	Autoritarismo;	Arrogância;	Falta de Educação.
B5	Abertura para diálogo;	Didática;	Conhecimento sobre o tema dado.	Falta de compromisso com o horário e métodos do plano de ensino;	Não dar abertura para diálogo;	Não saber o conteúdo a ser ministrado.
L1	Dedicação;	Responsabilidade;	Caráter.	Falta de comprometimento;	Competitividade entre docentes da mesma área;	Inacessibilidade do docente para com os alunos.
L2	Domínio do conteúdo a ser ensinado;	Boa postura;	Bom relacionamento com os alunos.	Não dominar o conteúdo a ser ministrado;	Falta de comprometimento;	Problemas de relacionamento com alunos.
L3	Pontualidade;	Compromisso;	Respeitar os níveis de aprendizagem dos alunos;	Desrespeito com os alunos;	Falta de educação;	Descomprometimento com a missão ensinar.
L4	Sabedoria;	Respeito;	Amor a sua profissão.	Arrogância;	Desrespeito;	Indisciplina.
L5	Conhecer profundamente a matéria;	Ser criativo, entusiasta e inovador;	Ser exigente e manter a disciplina.	Autoritarismo;	Não aceitar opiniões;	Utilizar métodos ultrapassados.

Quadro 13 – Descrição dos referentes culturais imprescindíveis e absolutamente inaceitáveis na constituição da identidade docente (continuação)

Professor	Imprescindíveis			Inaceitáveis		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
T1	Posicionamento diante dos alunos;	Organizar o material usado;	Domínio da sala de aula.	Falta de respeito;	Não planejamento da aula;	Falta do domínio de conteúdo.
T2	Gostar da profissão;	Gostar de novos desafios;	Sempre dar o máximo de si.	Trabalhar só pelo salário;	Não preparar aula;	Não cumprir horário.
T3	Paciência;	Dedicação;	Vontade em ensinar.	Desrespeito aos alunos;	Descumprir suas responsabilidades;	Acomodação.
T4	Dedicação;	Paciência	Capacidade de adaptação.	Descaso com o aluno;	Descaso com a profissão;	Acomodação em relação a seus conhecimentos.
T5	Domínio do conteúdo aplicado;	Motivador / Estimulador dos alunos;	Amigo (parceiro dos alunos);	Falta de domínio do conteúdo;	Arrogante / Cínico;	Desmotivador.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 14 – Identificação das principais dificuldades encontradas no ingresso e atualmente na carreira docente.

Professor	Ingresso			Atual		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
B1	Domínio completo da sala de aula;	Domínio do tempo das aulas;	Preenchimento manual de diários.	Conciliar minha atividade rural com a acadêmica;	Tempo elevado para leitura de monografias (orientação);	Tempo elevado para correção de provas.
B2	Conhecimento básico do aluno muito aquém do necessário à um aluno de ensino superior;	Recursos didáticos escassos;	Desrespeito à autonomia do professor em sala de aula.	Noções de conhecimento básico do aluno;	Dificuldade de cumprir a ementa, pois há grande perda de tempo em nivelar o conhecimento do aluno;	Remuneração ainda inferior à formação do profissional.
B3	Idade próxima aos discentes;	Recursos didáticos (computadores) precários;	Falta de interesse dos discentes, devido a disciplina não ser o foco do curso.	Falta de investimento em recursos tecnológicos (computadores);	Trabalhar a interdisciplinaridade;	Falta de interesse de alguns discentes.
B4	—	—	—	Salário;	Salário;	Salário.
B5	Oratória, postura do docente;	Controle da sala (alunos respeitarem o professor – estabelecer limites);	Selecionar o conteúdo adequado a ser ministrado.	Falta de tempo para preparo e atualização das aulas (devido a compromissos de coordenação e pesquisa);	Falta de materiais para realização de aula prática;	Despertar interesse do aluno pelo conhecimento, e não somente o interesse pela nota (aprovação).
L1	Imaturidade;	Inexperiência;	Insegurança.	A rotina de trabalho junto com alguns colegas;	- A falta de respeito dos alunos com o professor;	A carga de trabalho excessiva.
L2	- Elevada carga horária;	Falta de recursos didáticos;	Baixa remuneração.	Elevada carga horária	Grande número de disciplinas diferentes;	Trabalho de forma isolada.
L3	- Carga horária alta;	Alunos mal educados com o professor.	—	Carga horária e tempo para exercer orientação de pesquisa;	—	—

Quadro 14 – Identificação das principais dificuldades encontradas no ingresso e atualmente na carreira docente (continuação).

Professor	Ingresso			Atual		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
L4	Aceita a heterogeneidade dos alunos;	Determinar a fronteira do conhecimento;	Manter as aulas estimulantes.	Tempo para exercer o nosso dever de orientador do ensino e pesquisa;	Sensibilizar os alunos do seu papel como estudantes;	Ministrar disciplina que não pertence a área de pós-graduação realizada.
L5	O professor depara-se com uma realidade diferente daquilo para o que foi formado;	Avaliar de forma adequada; - Ambiente de trabalho mais acolhedor para os iniciantes.		Falta de reconhecimento profissional;	Manter atualizado;	Exaustão.
T1	Ausência de conhecimento pedagógico;	Busca por capacitação trabalhando de forma integral;	Ausência de experiência profissional em sala de aula.	Deficiências encontradas na estrutura física;	Desinteresse por parte dos alunos;	Desenvolvimento de pesquisa.
T2	Como preparar aula;	Como se portar diante de perguntas;	Como impor respeito aos alunos mais velhos.	Alocação de novas disciplinas a cada semestre;	Conciliar várias disciplinas, TCC e pesquisa;	Ter atenção dos alunos durante toda a aula.
T3	Adaptar-se com a sala de aula;	Faixa etária dos alunos;	Salário.	Salários;	Investimento no crescimento profissional;	Carga horária pesada.
T4	- Infra-estrutura precária;	Salário extremamente baixo;	Falta de preparo para a carreira de docência devido a formação em bacharelado.	O perfil dos alunos mudou muito, antes se portavam com respeito e obediência. Atualmente, questionam ordens, não respeitam hierarquia, a maioria tem seu rendimento comprometido por uso excessivo de redes sociais;	Dificuldade em contornar os apelos nas redes sociais (internet, celulares);	Descaso do governo em garantir melhores salários e condições, a jornada de trabalho é consideravelmente grande, principalmente nos institutos federais.

Quadro 14 – Identificação das principais dificuldades encontradas no ingresso e atualmente na carreira docente (continuação).

Professor	Ingresso			Atual		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
T5	Preconceito por parte dos alunos e colegas em função da pouca experiência e da idade;	A busca por mecanismos que promovessem motivação do aprendizado aos alunos.		Constante mudança das tecnologias;	Tempo para conhecimento dos novos conteúdos e preparação das aulas é corrido.	

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 15 – Identificação de referentes do processo de escolarização e trabalho.

Professor	Escolarização	Trabalho
B1	5 anos – Jardim – Escola O Pernalonga – Ipameri – GO; 6 a 10 anos – Pré a 4ª série – Escola Branca de Neve – Ipameri – GO; 11 a 14 anos – 5ª a 8ª série – Colégio Sagres – Ipameri – GO; 15 a 17 anos – 1º ao 3º Colegial – Goiânia – GO; 18 a 22 anos – Graduação em Engenharia Agrônômica – Rio Verde – GO; 23 anos – Especialização na UFG – Goiânia – GO; 24 anos – Especialização em Lavras – MG; 27 a 29 anos – Especialização e Mestrado – UFG – Goiânia – GO.	27 a 29 anos – Professor de Ensino Superior – UFG – Goiânia – GO; 30 a 37 anos – Professor de Ensino Superior – UEG – Unidade Ipameri.
B2	5 a 13 anos – Pré -escola a 8ª série – Escola Evangélica Presbiteriana – Porangatu – GO; 14 anos – 1º Colegial – Técnico em Ciências Contábeis – Colégio Estadual Porangatu – GO; 15 a 17 anos – Curso Técnico integrado ao Ensino Médio - Escola Agrotécnica Federal de Ceres – GO; 21 a 26 anos – Graduação em Engenharia Agrícola – UFRRJ (No 4º ano com 24 anos, foi reprovada em várias disciplinas devido a problemas de saúde); 28 a 29 anos – Mestrado na UEG – Anápolis – GO.	18 – Professora de Ensino Fundamental – Escola Bernardo Sayão – Ceres – GO; 19 a 20 anos – Auxiliar de Secretaria – UniEvangélica – Ceres – GO; 22 anos – Estágio Supervisionado – UFRRJ; 23 a 26 anos – Estágio Supervisionado IRD – CNEM – Rio de Janeiro; 27 anos – Professora de Ensino Médio – IFET – Ceres – GO; 30 anos – Professora da UEG – Edéia – GO; 31 a 32 anos – Professora Efetiva da UEG – Ipameri – GO.
B3	7 a 11 anos – Pré a 4ª série – Escola Estadual Demóstenes Cristino – Ipameri – GO; 12 a 15 anos – 5ª a 8ª série – Escola Estadual Prof. José Pio Santana – Ipameri – GO; 16 a 18 anos – Ensino Médio – Colégio Estadual Normal Prof. César Augusto Ceva – Ipameri – GO; 19 a 21 anos – Graduação – CEFET – Urutaí – GO; 22 anos – Especialização – Docência Superior – Ipameri – GO;	18 a 22 anos – UEG – Ipameri – GO – Auxiliar de Secretaria; 23 a 28 anos – UEG – Ipameri – GO – Docente.

Quadro 15 – Identificação de referentes do processo de escolarização e trabalho (continuação).

Professor	Escolarização	Trabalho
B4	5 a 6 anos – Jardim e Pré – Esc. Padre Donino – Recife – PE; 7 a 10 anos – 1ª a 4ª série – Esc. Est. Governador Barbosa Lima – Recife – PE; 11 a 14 anos – 5ª a 8ª série – Colégio Nóbrega – Recife – PE; 15 a 17 anos – Colegial – Colégio Damas – Recife – PE; 18 a 19 anos – 1º e 2º ano de Graduação em Eng. Elétrica – UFPE (Univ. Fed. De Pernambuco) – Recife – PE; 20 a 22 anos – 1º ao 3º ano – Graduação Eng. de Pesca – UFRPE (Univ. Fed. Rural de Pernambuco) – Recife – PE; 23 a 24 anos – Matrícula trancada; 25 a 26 anos – 4º e 5º ano – Graduação Eng. de Pesca – UFRPE (Univ. Fed. Rural de Pernambuco) – Recife – PE; 27 anos – Especialização em Aquicultura – UFRPE – Recife – PE;	28 a 31 anos – Fazenda Primavera – Ipameri – GO – Produção de Leite; 32 anos – Fazendas – Ipameri – GO – Pesca de Peixes; 33 a 36 anos – Fazendas – Ipameri – GO – Pesca de Peixes e CEFET – Urutaí – GO – Professor Contratado de Ensino Técnico; 37 a 40 anos – CEFET – Urutaí – GO (Prof. Ens. Técnico) e UEG – Ipameri – GO (Prof. Ens. Sup.); 41 a 48 anos – UEG – Ipameri – GO – Prof. Ens. Sup.
B5	5 anos – Pré – Escola Municipal – São José do Rio Preto – SP; 6 a 7 anos – 1ª e 2ª série – Escola Estadual Hamira Homsí Chalela – São José do Rio Preto – SP; 8 a 16 anos – 3ª série ao 3º Colegial – Escola Prof. José Felício Miziara – São José do Rio Preto – SP; 17 anos – Cursinho – Anglo – São José do Rio Preto – SP; 18 a 21 anos – Graduação – UNESP – São José do Rio Preto – SP; 22 a 23 anos – Mestrado – UNESP – São José do Rio Preto – SP; 24 a 27 anos – Doutorado – UNESP – São José do Rio Preto – SP; 28 a 29 anos – 1º Pós-Doutorado – UNESP – São José do Rio Preto – SP; 30 a 32 anos – 2º Pós-Doutorado – Alberta – Canadá; 33 a 34 anos – 3º Pós-Doutorado – UFG – Goiânia – GO;	35 a 37 anos – UEG – Ipameri – GO – Prof. Ens. Sup.

Quadro 15 – Identificação de referentes do processo de escolarização e trabalho (continuação).

Professor	Escolarização	Trabalho
L1	5 a 11 anos – Educ. Infantil a 4ª série – Comunidade Educacional “O Pequeno Príncipe” - Goiânia – GO; 12 a 15 anos – 5ª a 8ª série – Colégio Delta – Goiânia – GO; 16 a 18 anos – 1º ao 3º Colegial – Colégio Delta – Goiânia – GO; 19 a 23 anos – Graduação em Medicina Veterinária – Univ. de Uberaba – MG; 25 a 26 anos – Mestrado na UFU – Uberlândia – MG; 31 a 33 anos – Doutorado – UNESP – Jaboticabal – SP.	24 a 25 anos – Professor de Ensino Superior – Univ. de Uberaba – MG; 27 a 28 anos – Agrodefesa – Goiatuba e Goiânia – GO – Médico Veterinário; 29 anos – Anhanguera Educacional – Anápolis – GO – Prof. de Ensino Superior; 33 anos – UniEvangélica – Centro Universitário – Anápolis – GO – Prof. de Ensino Superior.
L2	5 anos – Pré – Escola Rural – Interior de Goiás; 6 a 12 anos – 1 a 8 série – Escola Estadual – Interior de Goiás; 13 a 15 anos – 1º ao 3º Colegial – Colégio Estadual – Interior de Goiás; 16 a 19 anos – Graduação – UEG – Anápolis – GO; 21 a 22 anos – Mestrado em Biologia – UFG – Goiânia; 29 a 30 anos – Especialização em Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Biologia – UFG – Goiânia – GO.	16 a 17 anos – Colégio Estadual – Interior de Goiás – Profª de Ens. Fund. (5ª e 6ª séries); 18 a 20 anos – Escola Salesiana – Interior de Goiás – Profª de Ensino Médio; 23 a 30 anos – Escola Estadual – Interior do Estado – Profª de Ensino Médio; 24 a 29 anos – UEG – Anápolis – GO – Profª de Ensino Médio; 31 a 32 anos – UniEvangélica – Anápolis – GO.
L3	6 a 8 anos – Jardim a 1ª série – MACE – Campo Grande – MS; 9 a 11 anos – 2ª a 4ª série – Escola Oswaldo Tognini – Campo Grande – MS; 10 a 18 anos – 5ª ao 3º ano do Ens. Médio – Col. Militar de Campo Grande – MS; 22 a 26 anos – Graduação – UFG – Goiânia – GO; 27 a 28 anos – Mestrado – UFG – Goiânia – GO.	19 a 21 anos – Real Máquinas – Mineiros – Go – Auxiliar de Estoque; 22 anos – FIMES – Mineiros – GO – Monitor de Cálculo I; 23 anos – UFG – Jataí – GO – Secretário da OBMEP; 24 a 25 anos – UFG – Goiânia – GO – PIBIC; 26 anos – UFG – Goiânia – GO – Monitor de Matemática Elementar I; 28 anos – UniEvangélica – Anápolis – GO – Prof. de Ensino Superior.

Quadro 15 – Identificação de referentes do processo de escolarização e trabalho (continuação).

Professor	Escolarização	Trabalho
L4	5 a 7 anos – Jardim I ao Pré – Escola Infantil Bibi – Mamanguape – PB; 8 a 11 anos – 1ª a 4ª série – Escola Fundamental Atual – Mamanguape – PB; 12 anos – 5ª série – Instituto Moderno – Mamanguape – PB; 13 anos – 6ª série – Escola Estadual Buriti – Rio Tinto – PB; 14 anos – 7ª série – Instituto Moderno – Mamanguape – PB; 15 anos – 8ª série – Escola Estadual Umbelina Garcez – Mamanguape – PB; 16 anos – 1º ano – Colégio Objetivo – João Pessoa – PB; 17 a 18 anos – Colégio PIO XI – João Pessoa – PB; 19 anos – Cursinho Pré-vestibular – João Pessoa – PB; 20 a 24 anos – Graduação – UEPB – Campina Grande – PB; 25 a 27 anos – Mestrado – UFRN – Natal – RN; 28 a 31 anos – Doutorado – UESC – Ilhéus – BA.	19 anos – João Pessoa – PB – Ministrava aulas de reforço de Matemática, Física, Química e Biologia; 20 anos – Escola Estadual Buriti – Rio Tinto – PB – Professor de 1º e 2º Grau; 21 a 23 anos – EMBRAPA (Algodão) – Campina Grande – PB – Estagiário; 24 anos – Colégio Executivo – Guarabira – PB – Professor de Ensino Médio; 26 anos – EMBRAPA Algodão – Campina Grande – PB – Estagiário; 28 anos – UESC – São Luiz – BA – Estagiário no Lab. de Biotecnologia; 29 anos – EMBRAPA (Arroz e Feijão) – Goiânia – GO – Estagiário; 31 anos – UniEvangélica – Anápolis – GO – Prof. Ensino Superior.
L5	7 a 17 anos – 1ª ao 3º Magistério – Colégio Sagrado Coração de Jesus – Pires do Rio – GO; 35 a 38 anos – Licenciatura em Pedagogia – UEG – Pires do Rio – GO; 40 a 41 anos – Especialização em Gestão Escola – UEG – Pires do Rio – GO.	19 a 22 anos – Professora de Ensino Fundamental (1ª fase) – Colégio Sagrado Coração de Jesus – Pires do Rio – GO; 23 a 24 anos – Professora de Ensino Fundamental (1ª fase) – Escola Sarah Skaf – Pires do Rio – GO; 34 a 41 anos – Secretária Municipal de Educação – Pires do Rio – GO; 44 a 45 anos – Profª de Apoio – Escola Estadual de Tempo Integral Augusto Monteiro de Godoy – Pires do Rio – GO; 46 a 47 anos – Profª de Ensino Superior – UniEvangélica – Anápolis – GO.
T1	5 a 13 anos – Pré a 8ª série – CSCJ – Pires do Rio – GO; 14 a 16 anos – 1º ao 3º colegial – WR – Goiânia – GO; 17 anos – Cursinho – WR – Goiânia – GO; 18 a 23 anos – Graduação – PUC – Goiás – Goiânia – GO; 24 anos – Especialização – UFLA – Lavras – MG; 25 a 28 anos – Mestrado – UFU – Uberlândia – MG; 29 a 34 anos – Doutorado – UFU – Uberlândia – MG.	20 a 21 anos – Banco do Brasil – Goiânia – GO – Estagiário; 24 a 26 anos – CEFET – Urutaí – GO – Professor; 27 a 28 anos – CESUC – Catalão – GO – Professor de ensino superior; 28 anos – CEFET – Morrinhos – GO – Professor; 29 anos – CEFET – Urutaí – GO – Professor; 30 a 36 anos – IFGoiano – Urutaí – GO – Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Quadro 15 – Identificação de referentes do processo de escolarização e trabalho (continuação).

Professor	Escolarização	Trabalho
T2	5 a 6 anos – Infantil – Parque Dona Zulmira – Orizona – GO; 7 a 15 anos – Pré a 8ª série – Colégio Est. Constâncio Gomes – Orizona – GO; 16 a 18 anos – 1º ao 3º Colegial – Colégio São Francisco -Anápolis – GO; 19 a 22 anos – Graduação – UFG – Goiânia – GO; 23 anos – Especialização – UFG – Goiânia – GO; 24 a 25 anos – Mestrado – UFG – Goiânia – GO.	25 a 32 anos – IFGoiano – Urutaí – GO – Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.
T3	4 a 12 anos – Pré a 8ª série – CESCJ – Pires do Rio – GO; 13 a 15 anos – 1º ao 3º ano (Ens. Médio integrado ao Ens. Técnico) – Esc. Agrot. Federal de Urutaí – GO 16 anos – Cursinho – Colégio Objetivo – Pires do Rio – GO; 17 a 19 anos – Graduação – UEMG – Ituiutaba – MG; 22 a 23 anos – Especialização – UFLA – Lavras – MG; 31 a 33 anos – Mestrado – PUC – Goiânia – GO.	13 a 15 anos – EAF – Urutaí – GO – Internato – Cuidar de plantas e animais; 19 anos – Dataplus Inforática – Ituiutaba – MG – Instrutor e Técnico de manutenção de computadores; 20 a 23 anos – CEFET – Urutaí – GO – Prof. de ensino médio e técnico; 23 anos – Loja Byte Computers – Pires do Rio – GO – Vendedor e Técnico de manutenção; 24 a 28 anos – UEG e FASUG – Pires do Rio – GO – Prof. de Ens. Superior; 27 a 28 anos – UEG – Coordenação de curso; 29 a 35 anos – IFGoiano – Urutaí – GO – Professor de Ens. Básico, Técnico e Tecnológico.
T4	5 a 13 anos – Pré a 8ª série – Escola Paroquial São Bernardino de Siena – Catalão – GO; 14 a 16 anos – 1º ao 3º ano Colegial – Colégio Estadual João Neto – Catalão – Go; 17 a 20 anos – Graduação – UFG – Catalão – GO; 21 a 23 anos – Mestrado – UFU – Uberlândia – MG.	15 a 20 anos – Papelaria – Catalão – GO – Vendedora; 21 a 22 anos – UFG – Catalão – GO – Profª. de Ensino Superior; 24 a 25 anos – CESUC – Catalão – GO – Profª. de Ensino Superior; 26 a 30 anos – IFGoiano – Campus Urutaí – GO – Professora de Ens. Básico, Técnico e Tecnológico.
T5	6 a 10 anos – Pré a 4ª série – Col. Est. Dr. Anice Cecílio Pedreiro – Catalão – GO; 11 a 14 anos – 5ª a 8ª série – Col. Polivalente Dr. Tharsis – Catalão – GO; 15 a 18 anos – 1º ao 4º ano (Ens. Médio integrado ao Ens. Técnico em Informática) – Esc. Agrotécnica Federal de Urutaí – GO; 21 a 23 anos – Graduação – CEFET – Urutaí – GO; 24 anos – Especialização – Faculdade Lions – Ipameri – GO.	19 a 20 anos – SENAI – Catalão – GO – Instrutora de Informática e Fosfertil S. A. - Catalão – GO – Auxiliar Administrativa; 22 a 23 anos – CEFET – Urutaí – GO – Professora de Cursos Técnicos (Contrato Prefeitura); 24 a 26 anos – CEFET – Morrinhos – GO – Professora de Cursos Técnicos; 27 a 30 anos – IFGoiano – Campus Urutaí – GO – Professora de Ens. Básico, Técnico e Tecnológico.

Fonte: elaborado pela autora

APÊNDICE D

FUNÇÕES DOCENTES EXERCIDAS

Balanco da atuação docente universitária de acordo com os referentes apontados por Vicente Benedito et al (1995), segundo as temporalidades: funções exercidas, exercidas regularmente e nunca exercidas.

Quadro 16 - Principais atribuições exercidas na condição de docente da Educação Superior

Funções destacadas por Vicente Benedito (1995)	Professor (*)														
	B1	B2	B3	B4	B5	L1	L2	L3	L4	L5	T1	T2	T3	T4	T5
O estudo e investigação (I)	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ensino, organização e desenvolvimento de ambas (II)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Comunicação de pesquisa (III)	1	2	3	3	2	2	1	3	2	1	1	2	2	2	2
Inovação e comunicação de inovações educacionais (IV)	2	3	2	1	1	2	2	3	3	1	3	1	2	3	1
Tutoria e avaliação dos alunos (V)	2	2	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1
A participação responsável na seleção de outros professores (VI)	1	1	1	3	2	3	1	3	3	3	1	1	1	1	1
A avaliação do ensino e pesquisa (VII)	1	3	1	3	2	3	1	3	2	1	1	2	2	2	1
Participação na gestão acadêmica (VIII)	1	3	2	3	2	2	1	2	3	1	2	2	2	1	2
O estabelecimento de relações com o mundo da cultura, trabalho, etc. (IX)	2	2	2	1	3	2	2	3	3	2	1	1	1	2	2
A promoção de relações e intercâmbio inter-departamental e inter-universitários (X)	1	2	1	3	2	2	3	3	1	1	2	1	1	2	2
Contribuir para um clima de colaboração entre os professores (XI)	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Fonte: elaborado pela autora

*1 – Já Exerceu; 2 – Exerce Regularmente; 3 – Nunca Exerceu.

APÊNDICE E

RESULTADOS DO PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO (Referentes Constitutivos da Aula)

Quadro 17 – Protocolo de observação - Início da atividade.

Professor	Descrição
B1	Retoma o conteúdo visto na aula anterior para dar sequência ao conteúdo.
B2	Retoma o conteúdo visto na aula anterior para dar sequência ao conteúdo.
B3	Destacando a importância de um desenho no quadro, o qual será o produto final da aula e este será confeccionado usando os recursos vistos nas aulas anteriores.
B4	Passando conteúdo no quadro.
B5	Retoma o conteúdo visto na aula anterior para dar sequência ao conteúdo.
L1	Retoma o conteúdo visto na aula anterior para dar sequência ao conteúdo.
L2	Retoma o conteúdo visto na aula anterior para dar sequência ao conteúdo.
L3	Retoma o conteúdo visto na aula anterior para dar sequência ao conteúdo.
L4	Retoma o conteúdo visto na aula anterior para dar sequência ao conteúdo.
L5	Retoma o conteúdo visto na aula anterior para dar sequência ao conteúdo.
T1	Retoma o conteúdo visto na aula anterior para dar sequência ao conteúdo.
T2	Retoma o conteúdo visto na aula anterior para dar sequência ao conteúdo.
T3	Retoma o conteúdo visto na aula anterior para dar sequência ao conteúdo.
T4	Retoma o conteúdo visto na aula anterior para dar sequência ao conteúdo.
T5	Retoma o conteúdo visto na aula anterior para dar sequência ao conteúdo.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 18 - Protocolo de observação – Rito e dinâmica.

Professor	Descrição
B1	<ul style="list-style-type: none"> - Explica o conteúdo, dando exemplos voltados à realidade do curso e do aluno; - Ilustra (Datashow) o conteúdo explicado; - Simula alguns problemas que podem vir acontecer e define qual a melhor forma para solucioná-los; - Durante a exposição, abre espaços para que os alunos comentem sobre as situações que estão sendo ilustradas; - Finaliza a aula perguntando se existe alguma dúvida, faz um apanhado geral sobre o conteúdo visto até o momento, mostrando o objetivo do trabalho realizado dentro da disciplina e faz a chamada.
B2	<ul style="list-style-type: none"> - Faz a chamada; - Explica o conteúdo, dando exemplos voltados à realidade do curso e do aluno; - Exibe (Datashow) dados que fazem referências ao conteúdo explicado; - Resolução de cálculos utilizando quadro/giz; - Resolução de exercícios contidos na apostila e posteriormente acrescenta novos dados a questão, para que os alunos encontre um novo resultado; - Finaliza definindo o conteúdo que será visto na próxima aula.
B3	<ul style="list-style-type: none"> - Define as etapas que serão executadas para realizar a tarefa atual; - Vai executando as etapas no PC, projetando-as uma a uma (a medida que surgem as dúvidas, a professora se dirige ao PC do aluno); - Faz a chamada.
B4	<ul style="list-style-type: none"> - Explica conteúdo passado no quadro, fazendo referências a conteúdos vistos anteriormente; - Faz a chamada.
B5	<ul style="list-style-type: none"> - Faz a correção das questões da avaliação (após a correção, recolhe-a); - Projeta o conteúdo que será trabalhado, faz ilustrações, explica e durante as explicações utiliza o quadro/giz para complementar as explicações; - Passa um filme relacionado ao conteúdo trabalhado; - Finaliza fazendo uma demonstração prática; - Faz a chamada.
L1	<ul style="list-style-type: none"> - Montagem de dois grupos para execução da prática; - Explica cada etapa realizada, questionando conteúdo visto anteriormente; - Simula alguns problemas que podem vir acontecer e define qual a melhor forma para solucioná-los; - Durante a exposição, abre espaços para que os alunos comentem sobre as situações que estão executadas; - Finaliza a aula perguntando se existe alguma dúvida, faz um apanhado geral sobre o conteúdo visto até o momento e define o conteúdo que será abordado na próxima aula.
L2	<ul style="list-style-type: none"> - Explica o conteúdo exibido (ilustrativo); - Mostra como abordar o conteúdo trabalhado de forma lúdica, relacionando este com a realidade do aluno; - Finaliza definindo atividade que deverá ser feita em dupla e entregue nas próximas aulas; de cada uma destas atividades deve ser elaborado um plano de aula; - Faz a chamada.
L3	<ul style="list-style-type: none"> - Explica o conteúdo; - Realiza resolução de exercícios voltados ao conteúdo abordado, fazendo alterações nos dados destes para que os alunos identifiquem possíveis erros; - Permite que alunos resolvam exercícios no quadro; - Faz a chamada.
L4	<ul style="list-style-type: none"> - Faz a chamada; - Expõe o conteúdo (Datashow) e utiliza o quadro/giz para complementar explicações; - Utilizar ilustrações e animações para complementar os conteúdos. - Finaliza definindo atividades que devem ser resolvidas em casa.

Quadro 18 - Protocolo de observação – Rito e dinâmica (continuação).

Professor	Descrição
L5	<ul style="list-style-type: none"> - Projeta o conteúdo que será trabalhado, faz ilustrações, explica e durante as explicações utiliza o quadro/giz para complementar as explicações; - Passa um filme relacionado ao conteúdo trabalhado; - Faz abordagem de questões polêmicas, motivando o aluno a participar; - Faz a chamada.
T1	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do conteúdo que será abordado; - Expõe o conteúdo (Datashow) e utiliza o quadro/pincel para complementar explicações; - Realiza questionamentos relacionadas ao conteúdo trabalhado; - Simula alguns problemas que podem vir acontecer e define qual a melhor forma para solucioná-los; - Durante a exposição, abre espaços para que os alunos comentem sobre as situações que estão executadas; - Finaliza a aula perguntando se existe algumas dúvida, faz um apanhado geral sobre o conteúdo visto até o momento e define o conteúdo que será abordado na próxima aula; - Faz a chamada.
T2	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do conteúdo que será abordado; - Realiza questionamentos voltados ao conteúdo visto anteriormente; - Expõe o conteúdo (Datashow) e utiliza o quadro/pincel para complementar explicações; - Realiza questionamentos relacionadas ao conteúdo trabalhado; - Simula alguns situações, alterando os dados do conteúdo, para que assim os resultados se modifiquem e define qual a melhor forma para solucioná-los; - Durante a exposição, abre espaços para que os alunos comentem sobre as situações que estão executadas; - Resolução de exercícios contidos na lista de exercícios que complementar a atividade desenvolvida; - Finaliza a aula perguntando se existe algumas dúvida, faz um apanhado geral sobre o conteúdo visto até o momento e define o conteúdo que será abordado na próxima aula; - Faz a chamada.
T3	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza questionamentos relacionadas ao conteúdo trabalhado; - Apresentação do conteúdo que será abordado; - Expõe o conteúdo (Datashow) e utiliza o quadro/pincel para complementar explicações; - Durante a exposição, abre espaços para que os alunos comentem sobre as situações que estão executadas; - Finaliza a aula perguntando se existe algumas dúvida, faz um apanhado geral sobre o conteúdo visto até o momento e define o conteúdo que será abordado na próxima aula e faz a chamada.
T4	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza questionamentos relacionadas ao conteúdo trabalhado; - Apresentação do conteúdo que será abordado; - Expõe o conteúdo (Datashow) e realiza testes práticos (consultas) ao conteúdo, a medida que este vai sendo abordado teoricamente; - Durante a exposição, abre espaços para que os alunos comentem sobre as situações que estão executadas; - Finaliza a aula perguntando se existe algumas dúvida, faz um apanhado geral sobre o conteúdo visto até o momento e define o conteúdo que será abordado na próxima aula; - Faz a chamada.
T5	<ul style="list-style-type: none"> - Passa conteúdo no quadro e durante as explicações faz referência e recapitula conteúdo vistos anteriormente, utilizando exemplos; - Soluciona questões no quadro, esclarecendo dúvidas; - Passa exercícios no quadro para que os alunos resolvam em sala de aula. A medida que estes vão finalizando, vão até o quadro solucioná-los com a supervisão da professora; - Finaliza a aula perguntando se existe algumas dúvida, faz um apanhado geral sobre o conteúdo visto até o momento e define o conteúdo que será abordado na próxima aula; - Faz a chamada.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 19 - Protocolo de observação - Recursos utilizados

Professor	Descrição
B1	Notebook / Data show
B2	Apostila; Notebook / Data show; Quadro / Giz; Material concreto para ilustração da aula (tijolo e trena).
B3	Quadro / Pincel; Nootebook / Data show; Laboratório com 15 Pcs.
B4	Quadro/Giz.
B5	Notebook / Data show; Quadro / Giz;
L1	Laboratório equipado com ferramentas necessárias para execução das práticas.
L2	Notebook / Data show;
L3	Quadro/Giz; Livro didático.
L4	Notebook / Data show; Quadro/Giz.
L5	Notebook / Data show; Quadro / Giz;
T1	Notebook / Data show; Quadro / Pincel; Computadores com acesso a internet (Laboratório de Informática).
T2	Notebook / Data show; Quadro / Pincel; - Computadores com programa instalado relacionado a disciplina (Laboratório de Informática).
T3	Notebook / Data show; Quadro / Pincel;
T4	Notebook / Data show; Quadro / Pincel; Computadores com acesso a internet (Laboratório de Informática).
T5	Quadro / Giz;

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 20 - Protocolo de observação - Modos de ensinar.

Professor	Descrição
B1	- Aula expositiva – exhibe o conteúdo, explica e exemplifica; - Realiza questionamentos durante as explicações.
B2	- Aula expositiva – exhibe o conteúdo, explica e exemplifica; - Realiza questionamentos durante as explicações; - Faz alterações no conteúdo dos exercícios para que os alunos encontrem um novo resultado. Posteriormente faz a correção no quadro.
B3	- Explica as etapas a serem cumpridas; - À medida que trabalha o conteúdo, faz anotações no quadro; - Projeta cada etapa, executando-a juntamente com os alunos.
B4	- Explica o conteúdo passado no quadro.
B5	- Aula expositiva - Explica conteúdo exposto, utilizando o quadro/giz para fazer complementações e exemplifica de forma real o conteúdo trabalhado. - Realiza uma prática para complementar o conteúdo visto de forma teórica-expositiva.
L1	- Aula prática – professor vai realizando as etapas uma a uma, explicando-as e realizando questionamentos sobre o conteúdo trabalhado. - Durante as práticas, os alunos auxiliam o professor; - Professor estimula os alunos a ministrarem aulas em outras turmas, sendo auxiliados por ele.
L2	- Aula expositiva - Explica conteúdo exposto (ilustrativo); - Ao final de cada aula define as etapas para se elaborar um plano de aula daquele assunto e define que este deverá ser entregue na próxima aula.
L3	- Explica o conteúdo, utilizando o livro didático; - Resolve exercícios no quadro, fazendo questionamentos quanto a melhor forma de resolução.
L4	- Relaciona conteúdo exposto com o conteúdo passado no quadro; - Utiliza figuras projetadas para enriquecer explicações; - A medida que vai explicando, esquematiza no quadro e realiza questionamentos; - Passa atividade de fixação.
L5	- Aula expositiva - Explica conteúdo exposto, utilizando o quadro/giz para fazer complementações e levanta questões polêmicas sobre os assuntos abordados.
T1	- Aula expositiva - Explica conteúdo exposto, utilizando o quadro/pincel para fazer complementações e utiliza vários exemplos voltados para a realidade do mercado de trabalho atual.
T2	- Aula prática-expositiva - Explica conteúdo exposto para que os alunos possam acompanhá-lo; - Realiza modificações no conteúdo, mostrando possíveis variações e alterações no resultado final.
T3	- Aula expositiva-ilustrativa - Explica conteúdo exposto, utilizando o quadro/pincel para fazer complementações e utiliza vários exemplos voltados para a realidade do mercado de trabalho atual. Ilustra o conteúdo através da projeção de imagens.
T4	- Aula prática-expositiva - Explica conteúdo exposto para que os alunos possam acompanhá-lo e realiza vários testes no conteúdo mostrando possíveis alterações nos resultados.
T5	- Aula teórica - Explica conteúdo exposto, utilizando exemplos voltados para a realidade dos alunos.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 21 - Protocolo de observação - Atitudes docentes motivacionais.

Professor	Descrição
B1	Sim. Ao realizar os questionamentos durante a exposição, permite que o aluno participe, o que torna a aula mais dinâmica.
B2	Sim. Ao realizar os questionamentos e alterar dados durante a exposição, permite que o aluno participe, o que torna a aula mais dinâmica.
B3	Sim. Ao explicar a tarefa a ser executada, realiza questionamentos, permitindo que o aluno participe, o que torna a aula mais dinâmica.
B4	Não
B5	Sim. Transforma a sala de aula em um ambiente de troca de informações.
L1	Sim. Trabalha de maneira prática e real, efetuando demonstrações relacionadas ao conteúdo trabalhado. Permite que o aluno participe, tornando a aula mais dinâmica.
L2	Sim. A professora trabalha os conteúdos, focando a questão de atuação em sala de aula.
L3	Sim. O professor trabalha os conteúdos, depois resolve exercícios relacionados e mostra todas as soluções, definindo ao final qual seria a melhor delas.
L4	Sim. À medida que aborda o conteúdo, realiza questionamentos, permitindo que os alunos participem das explicações.
L5	Sim. À medida que aborda o conteúdo, realiza questionamentos, permitindo que os alunos participem das explicações.
T1	Sim. À medida que aborda o conteúdo, realiza questionamentos, permitindo que os alunos participem das explicações. Demonstra a relevância da sequência do conteúdo trabalhado na disciplina.
T2	Sim. À medida que aborda o conteúdo, realiza questionamentos que exigem o raciocínio lógico do aluno, estimulando e motivando a aprendizagem. Utiliza exemplos voltados a realidade do aluno, para que assim facilite o entendimento.
T3	Sim. À medida que aborda o conteúdo, realiza questionamentos, permitindo que os alunos participem das explicações, mostrando ao aluno como funcionaria na prática.
T4	Sim. À medida que aborda o conteúdo teórico, os alunos vão realizando os testes na prática.
T5	Sim. À medida que aborda o conteúdo, realiza questionamentos, permitindo que os alunos participem das explicações.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 22 - Protocolo de observação - Demonstrações de interesse discente em relação aos conteúdos programáticos.

Professor	Descrição
B1	Sim. Os alunos fazem questionamentos ao professor e se mostram atentos durante as explicações.
B2	Sim. Os alunos acompanham a exposição, através da apostila. Durante as explicações fazem questionamentos e anotações. Eles se mantêm atentos e participam de algumas ações durante a aula (encontrar medida do material apresentado).
B3	Sim. Os alunos acompanham as etapas, executando-as uma a uma, juntamente com a professora, fazem questionamentos e anotações.
B4	Não.
B5	Sim. Os alunos se mostram atentos as explicações e fazem questionamentos e anotações.
L1	Sim. Os alunos fazem questionamentos ao professor e se mostram atentos durante as explicações.
L2	Sim. Os alunos fazem questionamentos a professora e se mostram atentos durante as explicações.
L3	Sim. Os alunos fazem questionamentos ao professor e se mostram atentos durante as explicações.
L4	Sim. Os alunos fazem questionamentos ao professor e se mostram atentos durante as explicações.
L5	Sim. Os alunos fazem questionamentos ao professor e se mostram atentos durante as explicações.
T1	Sim. Os alunos fazem questionamentos ao professor e se mostram atentos durante as explicações.
T2	Sim. Os alunos permanecem atentos ao conteúdo prático, pois posteriormente terão que realizar uma lista de exercícios.
T3	Sim. Os alunos fazem questionamentos ao professor, se mostram atentos durante as explicações e fazem anotações.
T4	Sim. Os alunos fazem questionamentos à professora e se mostram atentos durante as explicações.
T5	Sim. Os alunos fazem questionamentos ao professor e se mostram atentos durante as explicações.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 23 - Protocolo de observação – Relação entre professor e aluno.

Professor	Descrição
B1	- Relação de interação, os alunos questionam e a professora esclarece os questionamentos; - Professor apresenta situações problemáticas, instigando os alunos e enriquecendo o ambiente de sala de aula, tornando-o mais dinâmico.
B2	- Relação de interação, os alunos questionam e a professora esclarece os questionamentos; - Professora apresenta situações problemáticas, instigando os alunos e enriquecendo o ambiente de sala de aula, tornando-o mais dinâmico; - Faz associação da teoria com a prática.
B3	- Relação de interação, trabalham em conjunto (professora/alunos); - A professora acompanha cada aluno em seu PC, à medida que surgem as dúvidas.
B4	- Professor chama a atenção dos alunos para que prestem atenção durante a explicação.
B5	- Relação de interação, os alunos questionam e a professora esclarece os questionamentos; - Professora apresenta situações problemáticas, instigando os alunos e enriquecendo o ambiente de sala de aula, tornando-o mais dinâmico; - Faz associação da teoria com a prática.
L1	- Relação de interação, os alunos questionam e a professor esclarece os questionamentos; - Professor apresenta situações problemáticas, instigando os alunos e enriquecendo o ambiente de sala de aula, tornando-o mais dinâmico.
L2	- Relação de interação, os alunos questionam e a professora esclarece os questionamentos; - Professora apresenta situações problemáticas, instigando os alunos e enriquecendo o ambiente de sala de aula, tornando-o mais dinâmico.
L3	- Relação de interação, os alunos questionam e o professor esclarece os questionamentos; - Professor apresenta formas diferenciadas de resoluções, instigando os alunos e enriquecendo o ambiente de sala de aula, tornando-o mais dinâmico.
L4	- Relação de interação, os alunos questionam e o professor esclarece os questionamentos; - Professor apresenta situações problemáticas, instigando os alunos e enriquecendo o ambiente de sala de aula, tornando-o mais dinâmico;
L5	- Relação de interação, os alunos questionam e a professora esclarece os questionamentos; - Professora apresenta situações problemáticas, instigando os alunos e enriquecendo o ambiente de sala de aula, tornando-o mais dinâmico;
T1	- Relação de interação, os alunos questionam e a professor esclarece os questionamentos; - Professor apresenta situações problemáticas, instigando os alunos e enriquecendo o ambiente de sala de aula, tornando-o mais dinâmico.
T2	- Relação de interação, os alunos questionam e a professor esclarece os questionamentos; - Professor apresenta questões, fazendo uma conexão do conteúdo atual com o conteúdo trabalhado anteriormente, instigando os alunos e enriquecendo o ambiente de sala de aula, tornando-o mais dinâmico.
T3	- Relação de interação, os alunos questionam e o professor esclarece os questionamentos; - Professor apresenta conteúdo com várias exemplificações voltadas ao mercado atual, instigando os alunos e enriquecendo o ambiente de sala de aula, tornando-o mais dinâmico.
T4	- Relação de interação, os alunos questionam e a professora esclarece os questionamentos; - Professora apresenta alterações no conteúdo, instigando os alunos e enriquecendo o ambiente de sala de aula, tornando-o mais dinâmico;
T5	- Relação de interação, os alunos questionam e a professora esclarece os questionamentos; - Professora abre espaço para que os alunos vão até o quadro resolver exercícios, tornando assim a aula mais dinâmica.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 24 - Protocolo de observação - Comunicação interpessoal entre os alunos.

Professor	Descrição
B1	Os alunos discutem entre si situações relacionadas ao conteúdo trabalhado, tentando chegar a uma solução para os problemas apresentados.
B2	Os alunos discutem entre si situações relacionadas ao conteúdo trabalhado, tentando chegar a uma solução para os problemas apresentados (trabalham em duplas na resolução dos exercícios, trocando informações entre si).
B3	Os alunos discutem entre si situações relacionadas ao conteúdo trabalhado, tentando chegar a uma solução para os problemas apresentados (trabalham na resolução das etapas, trocando informações entre si).
B4	Os alunos se comunicam durante toda a aula sobre assuntos não relacionados a disciplina.
B5	Os alunos discutem entre si situações relacionadas ao conteúdo trabalhado, tentando chegar a uma solução para os problemas apresentados.
L1	Os alunos trabalham em grupo e discutem entre si situações relacionadas ao conteúdo trabalhado, tentando chegar a uma solução para os problemas apresentados.
L2	Os alunos discutem entre si situações relacionadas ao conteúdo trabalhado, tentando chegar a uma solução para os problemas apresentados.
L3	Os alunos discutem entre si situações relacionadas ao conteúdo trabalhado, tentando chegar a uma solução para os problemas apresentados.
L4	Os alunos discutem entre si situações relacionadas ao conteúdo trabalhado e fazem anotações.
L5	Os alunos discutem entre si situações relacionadas ao conteúdo trabalhado.
T1	Os alunos discutem entre si situações relacionadas ao conteúdo trabalhado, tentando chegar a uma solução para os problemas apresentados.
T2	Os alunos discutem entre si situações relacionadas ao conteúdo trabalhado, tentando chegar a uma solução para os problemas apresentados e ao se dispersarem o professor chama a atenção para a participação da aula.
T3	Os alunos discutem entre si situações relacionadas ao conteúdo trabalhado, interagindo com o professor através dos questionamentos.
T4	Os alunos discutem entre si situações relacionadas ao conteúdo trabalhado e fazem anotações.
T5	Os alunos discutem entre si situações relacionadas ao conteúdo trabalhado e se mostram atentos.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 25 - Protocolo de observação - Observações complementares.

Professor	Descrição
B1	- Turma com 17 alunos presentes (em média); - Aulas teóricas expositivas.
B2	- Turma com 17 alunos presentes (em média); - Aulas teóricas expositivas e ilustrativas.
B3	- Turma com 16 alunos presentes (em média); - Aulas práticas.
B4	- Turma com 28 alunos presentes (em média); - Aulas teóricas.
B5	- Turma com 21 alunos presentes (em média); - Aulas teóricas / práticas(expositivas e ilustrativas).
L1	- Turma com 16 alunos presentes (em média); - Aulas práticas.
L2	- Turma com 23 alunos presentes (em média); - Aulas teóricas (expositivas e ilustrativas).
L3	- Turma com 13 alunos presentes (em média); - Aulas teóricas.
L4	- Turma com 24 alunos presentes (em média); - Aulas teóricas (expositivas e ilustrativas)
L5	- Turma com 18 alunos presentes (em média); - Aulas teóricas (expositivas);
T1	- Turma com 14 alunos presentes (em média); - Aulas teóricas-expositivas.
T2	- Turma com 23 alunos presentes (em média); - Aulas práticas-expositivas; - Laboratório com 25 PCs.
T3	- Turma com 23 alunos presentes (em média); - Aulas teóricas.
T4	- Turma com 17 alunos presentes (em média); - Aulas práticas-expositivas.
T5	- Turma com 21 alunos presentes (em média); - Aulas teóricas;

Fonte: elaborado pela autora

APÊNDICE F
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa **“DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM TEMPOS DE EXPANSÃO PÚBLICA NO BRASIL: estudo orientado pela noção de *Habitus* Professoral com foco na educação tecnológica.”**. O objetivo da pesquisa é problematizar o discurso pedagógico que defende a noção de identidade do professor, presente nas diferentes modalidades de ensino superior brasileiro e nos vários formatos institucionais, a partir do conceito *de habitus* professoral.

A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: 1 – Observação não participante de 03 aulas; 2 – Questionário com perguntas fechadas e abertas. A observação terá foco no seu rito e modo de ensinar e o questionário é formado por questões que possam identificar o seu processo de formação docente, suas atividades docentes desenvolvidas e sua opção pelo trabalho de ser professor. Os dados serão coletados por meio destes dois instrumentos, que posteriormente serão transcritos e analisados tendo por base análise de conteúdo.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Asseguramos-lhe que as informações estarão presentes em minha tese de doutorado em educação pela PUC GOIÁS sob a orientação do Prof. Dr. José Maria Baldino. A autoria dos dados será preservada com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, conforme preconizado pela Resolução CNS nº. 196, de 10 de outubro de 1996, e que os mesmos serão armazenados por 5 (cinco) anos, depois descartados por meio de incineração, ou danificação da mídia onde os mesmos estiverem armazenados, de forma a impossibilitar sua total ou parcial recuperação.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação e caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode contatar tanto a pesquisadora responsável como seu orientador nos endereços listados seguir:

Doutoranda: Vívian Cirino de Lima – Endereço: Rua Adib Faiad nº 09, Bairro Sampaio, Pires do Rio – GO, CEP: 75200-000. Fone: (64) 81111120. E-mail: viviancirino@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. José Maria Baldino – PUC Goiás Goiânia/GO – Fone: (62) 81688088.

E-mail: jmbaldino@uol.com.br

Este termo – contendo duas laudas – deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

_____, _____ de _____ de 2013.

Vívian Cirino de Lima
Pesquisadora Responsável
RG: 3375793

_____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do/a participante

_____, _____ de _____ de 2013.

APÊNDICE G**QUESTIONÁRIO****PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU****DOCTORADO EM EDUCAÇÃO**

TESE: *HABITUS* PROFESSORAL NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: Ser Professor,
Funções Docentes Exercidas e Ato de Ensinar na Educação Superior Brasileira.

ALUNA: VÍVIAN CIRINO DE LIMA

QUESTIONÁRIO**I - APRESENTAÇÃO**

Prezado(a) Professor(a), meu nome é Vívian Cirino de Lima, sou professora de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí – GO, aluna de Doutorado em Educação na PUC – Goiás, sob a orientação do Prof. Dr. José Maria Baldino. Nosso objetivo é analisar a identidade do professor da Educação Superior a partir da noção de *habitus* professoral em Pierre Bourdieu, interrogando se o professor da Educação Superior Tecnológica possui uma identidade específica para atuar em tal modalidade.

II – IDENTIFICAÇÃO

Idade: _____ Professor(a) Nº _____ Sexo: _____

Formação Superior (Curso / Instituição / Ano Conclusão):

Formação Pós-graduada (Cursos / Instituições / Anos Conclusões):

Tempo de docência Total (da escola básica a superior): _____

Tempo de docência superior: _____

Cite três(3) motivações que o levou à docência superior (em ordem decrescente de importância):

Motivação 1 _____

Motivação 2 _____

Motivação 3 _____

Quando decidiu pela docência superior, dentre as várias posições pessoais, familiares, empregatícias e de amizades, cite duas(2) razões de estranhamento e duas(2) razões de encorajamento:

Estranhamento 1 _____

Estranhamento 2 _____

Encorajamento 1 _____

Encorajamento 2 _____

Na constituição do seu perfil profissional de Professor(a), cite as características que foram trazidas de imagens de seus professores durante sua trajetória escolar.

Pensando nas características dos docentes, destaque em ordem decrescente três(3) que considera imprescindíveis e três(3) absolutamente inaceitáveis:

Imprescindível 1 _____

Imprescindível 2 _____

Imprescindível 3 _____

Inaceitável 1 _____

Inaceitável 2 _____

Inaceitável 3 _____

III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE

Destaque três(3) principais dificuldades enfrentadas no início da docência:

Destaque três(3) dificuldades atuais no exercício da docência:

IV – TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO:

Faixa Etária									
Estudo / Trabalho	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos
ESTUDO									
TRABALHO									

* **ESTUDO** – Destaque a série, escola, cidade e resultado (aprovado ou reprovado), desde sua formação inicial até sua última formação.

* **TRABALHO** – Destaque local, cidade, atividade de todos os trabalhos até o momento que surgiu a docência.

COTINUAÇÃO – TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO

Faixa Etária Estudo/Trabalho	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos
ESTUDO									
TRABALHO									

* **ESTUDO** – Destaque a série, escola, cidade e resultado (aprovado ou reprovado), desde sua formação inicial até sua última formação.

* **TRABALHO** – Destaque local, cidade, atividade de todos os trabalhos até o momento que surgiu a docência.

COTINUAÇÃO – TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO

Faixa Etária Estudo/Trabalho	23 anos	24 anos	25 anos	26 anos	27 anos	28 anos	29 anos	30 anos	31 anos
ESTUDO									
TRABALHO									

* **ESTUDO** – Destaque a série, escola, cidade e resultado (aprovado ou reprovado), desde sua formação inicial até sua última formação.

* **TRABALHO** – Destaque local, cidade, atividade de todos os trabalhos até o momento que surgiu a docência.

CONTIUNANÇA – TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO

Faixa Etária Estudo/Trabalho	32 anos	33 anos	34 anos	35 anos	36 anos	37 anos	38 anos	39 anos	40 anos
ESTUDO									
TRABALHO									

* **ESTUDO** – Destaque a série, escola, cidade e resultado (aprovado ou reprovado), desde sua formação inicial até sua última formação.

* **TRABALHO** – Destaque local, cidade, atividade de todos os trabalhos até o momento que surgiu a docência.

CONTINUAÇÃO – TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO

Faixa Etária Estudo/Trabalho	41 anos	42 anos	43 anos	44 anos	45 anos	46 anos	47 anos	48 anos	49 anos
ESTUDO									
TRABALHO									

* **ESTUDO** – Destaque a série, escola, cidade e resultado (aprovado ou reprovado), desde sua formação inicial até sua última formação.

* **TRABALHO** – Destaque local, cidade, atividade de todos os trabalhos até o momento que surgiu a docência.

CONTINUAÇÃO – TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO

Faixa Etária Estudo/Trabalho	50 anos	51 anos	52 anos	53 anos	54 anos	55 anos	56 anos	57 anos	58 anos
ESTUDO									
TRABALHO									

* **ESTUDO** – Destaque a série, escola, cidade e resultado (aprovado ou reprovado), desde sua formação inicial até sua última formação.

* **TRABALHO** – Destaque local, cidade, atividade de todos os trabalhos até o momento que surgiu a docência.

V - PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES QUE VOCÊ EXERCE NA CONDIÇÃO DE DOCENTE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

De acordo com Benedito (1995), existem algumas funções que constituem o ethos do trabalho dos professores universitários, estas serão destacadas na tabela abaixo.

Funcões destacadas por Benedito (1995)	1	2	3
O estudo e investigação			
Ensino, organização e desenvolvimento de ambas			
Comunicação de pesquisa			
Inovação e comunicação de inovações educacionais			
Tutoria e avaliação dos alunos			
A participação responsável na seleção de outros professores			
A avaliação do ensino e da pesquisa			
Participação na gestão acadêmica			
O estabelecimento de relações com o mundo da cultura, trabalho, etc.			
A promoção de relações e intercâmbio inter-departamental e inter-niversitários			
Contribuir para um clima de colaboração entre os professores			

***1 – Já Exerceu; 2 – Exerce Regularmente; 3 – Nunca Exerceu.**

_____, _____ de _____ de 2013.

APÊNDICE H**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS****PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TESE: HABITUS PROFESSORAL NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: Ser Professor,
Funções Docentes Exercidas e Ato de Ensinar na Educação Superior Brasileira.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

INSTITUIÇÃO _____

DISCIPLINA _____

PROFESSOR Nº _____

HORÁRIO _____

ITENS PRIORITÁRIOS A SEREM OBSERVADOS E DESCRITOS

1 – Como o/a Professor/a inicia a atividade do dia e qual/is a/as atividade/s?

2 – Rito e dinâmica da aula.

3 – Recursos didáticos utilizados:

4 – Modo/s de ensinar:

5 – O professor estimula interesse nos/as Alunos/as?

6 – O conteúdo do dia é interessante diante do comportamento dos/as Alunos/as?

7 – Relação entre Professor/a Aluno/a:

8 – Comunicação interpessoal entre Alunos/as:

9 – Observações Complementares:

_____, _____, e _____ de _____ de 2013.

Assinatura: _____