

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

AMANDA MARTINS AMARO

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO FORMADOR DO
CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIFESP *CAMPUS* GUARULHOS**

**GUARULHOS
2019**

AMANDA MARTINS AMARO

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO FORMADOR DO
CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIFESP *CAMPUS* GUARULHOS**

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

Área de concentração: Estudos e Pesquisas sobre Educação Pública e Formação de Professores,

Orientação: Prof.^a Dra. Magali Aparecida Silvestre

GUARULHOS

2019

Amaro, Amanda Martins.

A constituição da identidade profissional do formador do curso de pedagogia na Unifesp *campus* Guarulhos/ Amanda Martins Amaro. -2019.

200f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2019.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Magali Aparecida Silvestre

Título em inglês: The constitution of the professional identity of the trainer of the pedagogy course at Unifesp *campus* Guarulhos

1. Constituição identitária. 2. Identidade profissional. 3. Professor formador. 4. Curso de pedagogia

AMANDA MARTINS AMARO

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO FORMADOR DO CURSO
DE PEDAGOGIA NA UNIFESP *CAMPUS* GUARULHOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Estudos e Pesquisas sobre Educação Pública e Formação de Professores.

Aprovação: ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Magali Aparecida Silvestre (orientadora) Universidade Federal de São Paulo –
Campus Guarulhos

Prof.^a Dr.^a Laurizete Ferragut Passos - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Célia Regina Batista Serrão - Universidade Federal de São Paulo – *Campus*
Guarulhos

Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá – Universidade Federal do Paraná

Aos meus queridos pais, Divarci e Lourdes.

Aos familiares e amigos queridos que compreenderam este momento tão singular e apoiaram minhas angústias e decisões tornando tudo muito mais simples e sempre me lembrando o valor da gratidão.

AGRADECIMENTOS

Porque se chamava moço. Também se chamava estrada. Viagem de ventania. Nem lembra se olhou pra trás. Ao primeiro passo, aço, aço [...] Porque se chamava homem. Também se chamavam sonhos. E sonhos não envelhecem. Em meio a tantos gases, lacrimogênios. Ficam calmos, calmos, calmos [...] E basta contar compasso e basta contar consigo. Que a chama não tem pavio [...] (MÁRCIO BORGES, 2016).

Iniciei minha gratidão com esta canção porque sempre que a escutava lembrava dos percalços da vida de quem por medo e estratégia de defesa teve que lutar muito. Erroneamente por algumas vezes pensei que bastava contar comigo. Hoje, vejo claramente que precisamos do outro e que sem este; sequer nos constituímos como indivíduos.

E sobre esses que nos ajudam a nos constituir, cabe aqui começar pela Dona Lourdes, minha mãe, mulher incrivelmente a frente de seu tempo, empoderada, a sua maneira, sempre lutou de forma árdua por toda sua família e em especial por mim. Preciso aqui destacar que sem sua ajuda e dedicação não seria possível o meu empenho à pesquisa, pois seu carinho e cuidado tornaram esta fase mais amena. Meu pai Divarci, que pacientemente me recebeu de volta exatamente no momento em que mais precisei e, sem questionamentos, soube respeitar esta fase, ressaltando sempre seu orgulho pelos meus esforços.

Minhas irmãs Aleksandra, a mais velha, e Cláudia e Adriana, as gêmeas, que mesmo sem compreenderem o porquê de continuar estudando tanto, ainda assim, lá no fundo, sempre orgulhosas me apoiaram e estiveram em oração para que eu pudesse superar momentos de uma quase desistência, não do mestrado, mas de percurso de vida. Aos meus sobrinhos Felipe, Jonatas, Priscila, Adrielly e Larissa que dizem se espelhar em mim e mal sabem a responsabilidade que isso representa para mim pelo amor enorme que lhes tenho.

Minha orientadora prof.^a Dra. Magali Aparecida Silvestre, a quem serei sempre grata pela acolhida, pelas excelentes contribuições e por ter me oferecido a oportunidade que por vezes me foi negada, a possibilidade de inclusão na Universidade Pública. Não há palavras suficientes para expressar tamanha gratidão, apenas resalto o quão foi especial ter acreditado em meu potencial e o ter estimulado com toda sua competência.

Aos professores que contribuíram com este trabalho desde a banca de qualificação, prof.^a Dra. Laurizete Ferragut Passos, prof.^a Dra. Célia Regina Batista Serrão e o prof.^o Dr. Ricardo Antunes de Sá que assim como Paulo Freire diria, ajudaram-me com rigorosidade, mas amorosamente. Aos professores formadores participantes da pesquisa que prontamente atenderam ao convite e disponibilizaram espaço em suas agendas para as entrevistas e compartilharam suas trajetórias pessoais e profissionais contribuindo, assim, de forma essencial para a compreensão de como se constitui a identidade profissional do professor formador.

Os professores do Programa de Educação e aos funcionários da secretaria de pós-graduação Erick e Jane, todos foram sujeitos ímpares neste processo. Agradeço também a prof.^a Dra. Alda Roberta Torres e a prof.^a Dra. Marli Lucas do IFSP que acreditaram no meu potencial e sem suas contribuições não teria repertório para chegar ao mestrado.

Às amigas que conheci no mestrado, Ana Alice, Alcione. Zilda que me emprestou sua paciente escuta por idas e vindas no caminho para o *campus*, e em especial à Heloisa, amiga sem a qual não seria possível ter concluído os créditos, as disciplinas, os capítulos e tudo mais, afinal passei por um momento de plena desorganização mental e nesse furacão ela segurou minha mão, tudo mais que estava voando e me ajudou a caminhar.

Agradeço a minha amiga Merci e ao meu amigo Odir sem os quais este agradecimento nem estaria sendo escrito, afinal foi ela que, no momento em que perdi o chão literalmente, colocou-me dentro do carro e me levou para a UNIFESP, fora todo apoio dos dois que me levou até esse momento de concretização dos meus estudos.

Sou muito grata também a minha terapeuta Gláucia, pessoa e profissional ímpar, foi e tem sido fundamental em minha trajetória. Chegou em um momento delicado e por eu acreditar não ter outra escolha, julgava-me fraca e levava em consideração o preconceito de quem não sabe o bem que a terapia poderia me fazer. Hoje a não escolha torna-se condição em minha agenda e faz parte do meu processo identitário. Obrigada por sempre e por tudo.

A minha amiga Marcela que mesmo de longe sempre esteve presente e compreendeu minhas constantes ausências. Às companheiras de docência e que ficarão para uma vida, Cida e Jeane. Meu amigo Valter, a quem sou grata pelo voto de confiança. Às amigas que fiz na Supervisão Escolar e pela intensidade das experiências vividas sinto como se as conhecesse há anos, Daniela Nogueira, Alessandra Ruiz, Daniela Cristina, Ibetânia, Denise Cinelli, Patricia Luz, Katia, Adriana, Ligia, Clivanir e Márcia. Por último, mas não menos importante, agradeço ao meu amigo Márcio que ajudou na revisão deste trabalho, seu olhar e sua competência garantiram a rigorosidade em nossa pesquisa.

Gratidão é o sentimento, encerro este agradecimento com a letra de Marcelo Jeneci, uma música que aprendi a apreciar há alguns anos e tenho como mantra:

Haverá um dia em que você não haverá de ser feliz. Sem tirar o ar, sem se mexer, sem desejar como antes sempre quis. Você vai rir, sem perceber, **felicidade é só questão de ser**. Quando chover, deixar molhar pra receber o sol quando voltar. Lembrará os dias que você deixou passar sem ver a luz. Se chorar, chorar é vão porque os dias vão pra nunca mais. Melhor viver, meu bem, pois há um lugar em que o sol brilha pra você. Chorar, sorrir também e depois **dançar, na chuva quando a chuva vem (MARCELO JENECCI, 2016) (Grifo nosso)**.

EPÍGRAFE

Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo
Cambia el clima con los años
Cambia el pastor su rebaño
Y así como todo cambia
Que yo cambie no es extraño

(MERCEDES SOSA, 1989)

RESUMO

AMARO, Amanda Martins. A constituição da identidade profissional do formador do curso de pedagogia na Unifesp *campus* Guarulhos. Dissertação de Mestrado, 200 p., Programa de Pós Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, *Campus* Guarulhos, Guarulhos, 2019.

A constituição da identidade profissional docente do professor formador é um assunto bastante complexo que está relacionado não somente à construção da vida profissional e seu fazer docente, mas à vida pessoal de cada indivíduo que trilha percursos específicos para chegar a ser professor formador. Esse é um campo ainda pouco explorado (PASSOS, 2018), o que nos despertou o interesse em compreender, por meio de histórias de vida desses profissionais, como se constitui a identidade profissional docente do professor formador do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública. Com o desenvolvimento da pesquisa buscamos conhecer e analisar as trajetórias de vida e de formação de alguns professores formadores que atuam no curso de Pedagogia da UNIFESP *campus* Guarulhos; identificar as influências da Instituição de ensino na constituição da identidade profissional docente do professor formador e desvelar os aspectos que caracterizam as (re) configurações na identidade, os processos de atribuição e pertença dos professores formadores ao longo de suas trajetórias profissionais. Para isso, realizamos um breve resgate histórico da criação da Universidade no Brasil, e do curso de Pedagogia (SCHEIBE e AGUIAR, 1999; SAVIANI, 2008; BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 2006; SILVESTRE e PINTO, 2017), além dos estudos correlatos e da revisão bibliográfica acerca da temática estudada. Fundamentamos teoricamente nossa pesquisa em estudos sobre a especificidade da docência no Ensino Superior (CUNHA, 2006; RIBEIRO, 1975; VEIGA, 2006; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002) e estudos sobre o professor formador de professores (PASSOS 2007, 2018; COSTA, 2011; MIZUKAMI, 2006; HOBOLD, 2015). Posteriormente, realizamos discussões e estudos sobre a constituição da identidade profissional do professor formador, nos quais foram abordados os processos de socialização (DUBAR, 1997, 2005; MARCELO, 2009; PLACCO 2010). Tendo como pressuposto uma abordagem qualitativa, os dados da pesquisa foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professores formadores do Departamento de Educação da UNIFESP *campus* Guarulhos, organizados e analisados em três categorias sob a análise de prosa (ANDRÉ, 1983). Os resultados revelaram que a identidade profissional docente dos professores formadores foi constituída ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais por meio da socialização com o *outro*: o imaginário social, o estudante e os demais formadores. Os formadores participantes têm consciência sobre esse *imaginário social*, sobre a opinião de alguns colegas de outras áreas e sobre o fato de que o professor não é valorizado na sociedade. No entanto, os dados revelaram que estar na UNIFESP tem outra dimensão, pois eles se percebem como formadores e existe a identificação e pertencimento com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e sua natureza teórico-prática, a concepção de estágios curriculares tendo como um dos pressupostos a imersão no Programa de Residência Pedagógica, sua parceria com as escolas públicas e trabalho colaborativo. Identificamos quais escolhas e caminhos cada participante da pesquisa realizou até se constituir professor formador, destacamos ainda a influência do contexto institucional como *locus* em sua constituição identitária. Observamos também que a identidade profissional passa por momentos de desconstrução e reconstrução e, entre seus indicadores, destacamos: a consciência e pertencimento de ser formador, a compreensão do processo de partilha e trabalho colaborativo, consciência dos benefícios da interação (eu e os outros) e da formação permanente.

Palavras-chave: constituição identitária. Identidade profissional docente. Professor formador. Curso de Pedagogia. Universidade pública.

ABSTRACT

AMARO, Amanda Martins. The constitution of the professional identity of the trainer of the pedagogy course at Unifesp *campus* Guarulhos, 200 p. Dissertation (Master's Degree in Education). School of Philosophy, Letters and Human Sciences; Federal University of São Paulo.

The constitution of the professional identity of the teacher trainer is a very complex subject that is related not only to the construction of professional life and your job, but also to the personal life of each individual that traces specific paths to become a teacher trainer. This is a field that has not yet been explored (PASSOS, 2018), which has aroused our interest in understanding, through life histories of these professionals, how the teacher's identity of the Pedagogy course of a Public University is constituted. With the development of the research we seek to know and analyze the life and training trajectories of some teacher trainers who work in the course of Pedagogy of UNIFESP Campus Guarulhos; to identify the influences of the teaching institution on the constitution of the teacher's professional identity of the teacher trainer and to reveal the aspects that characterize the (re) configurations in the identity, the processes of attribution and belonging of the teacher trainers throughout their professional trajectories. For this, we made a brief historical rescue of the creation of the University in Brazil, and the course of Pedagogy (SCHEIBE e AGUIAR, 1999; SAVIANI, 2008; BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 2006; SILVESTRE e PINTO, 2017), besides the related studies and the bibliographic review about the subject studied. We base our research theoretically on the specificity of teaching in Higher Education in (CUNHA, 2006; RIBEIRO, 1975; VEIGA, 2006; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002) and trainer teacher education studies (PASSOS 2007, 2018; COSTA, 2011; MIZUKAMI, 2006; HOBOLD, 2015). Subsequently, we held discussions and studies on the constitution of the professional identity of the teacher trainer, in which the socialization processes were approached (DUBAR, 1997, 2005; MARCELO, 2009; PLACCO 2010). Based on a qualitative approach, the research data were produced through semi-structured interviews with five teachers from the Department of Education of UNIFESP Campus Guarulhos, organized and analyzed in three categories under prose analysis (ANDRÉ, 1983). The results revealed that the professional identity of the teacher trainers was constituted throughout their personal and professional trajectories through the socialization with the other: the social imaginary, the student and the other trainers. Participating trainers are aware of this social imaginary, on the opinion of some colleagues from other areas and about the fact that the teacher is not valued in society. However, the data revealed that being in UNIFESP has another dimension, because they perceive themselves as trainers and there is identification and belonging with the Pedagogical Project of the Pedagogy Course and its theoretical and practical nature, the conception of curricular stages having as one of the assumptions the immersion in the Pedagogical Residence Program, its partnership with public schools and collaborative work. We identified which choices and paths each research participant made until he became a teacher trainer, we also highlight the influence of the institutional context as a locus in its identity constitution. We also observe that the professional identity goes through moments of deconstruction and reconstruction and, among its indicators, we highlight: the conscious and belonging of being a trainer, understanding the process of sharing and collaborative work, awareness of the benefits of interaction (self and others) and ongoing formation.

Keywords: identity constitution. Teaching professional identity. Teacher trainer. Course of Pedagogy. Public university.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Sinopse de estudos sobre a temática do professor formador e identidade profissional.

p. 30

Quadro 2- Síntese de caracterização dos professores formadores participantes. p. 93

Quadro 3- Quadro de correspondência entre os objetivos da entrevista, as categorias e a análise das entrevistas nas respostas dos entrevistados. p. 151

LISTA DE SIGLAS

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEP - Comitê de Ética
CEFAMS - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI – Centro de Educação Infantil
CIEJA – Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos
CFE- Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho nacional de Educação
DCNCP – Diretrizes Curriculares Nacionais Curso de Pedagogia
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EACH - Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo
EAD – Ensino a Distância
EFLCH - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI - Escolas Municipais de Educação Infantil
EPM – Escola Paulista de Medicina
HEM - -Habilitação Específica para o Magistério
IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS - Instituto Nacional do Seguro Social
IPD- Identidade Profissional Docente
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP’S- Práticas Pedagógicas Programadas
PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SINESP - Sindicato Especialistas Ensino Público São Paulo

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNIBAN – Universidade Bandeirante de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO: Trajetória de vida pessoal e profissional da pesquisadora e o encontro com o objeto de estudo.....	16
2.NOTAS INTRODUTÓRIAS DE PESQUISAS SOBRE O TEMA.....	25
3. TECENDO CAMINHOS DA TEORIA - COMPREENDENDO CONCEITOS.....	38
3.1 Docência no Ensino Superior.....	38
3.1.2 A especificidade da docência no ensino superior	44
3.2 Professor Formador de Professores.....	51
3.3 O Curso de Pedagogia no Brasil	58
3.3.1 O Curso de Pedagogia na UNIFESP <i>Campus</i> Guarulhos	66
3.4 A Constituição da Identidade Docente	72
3.4.1 Identidade Profissional	75
3.4.2 Os Processos de Socialização e a Identidade Profissional	77
3.4.3 Identidade Profissional Docente	79
4. O PERCURSO INVESTIGATIVO DA PESQUISA.....	84
4.1 Análise dos dados.....	88
5. PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES FORMADORES.....	91
5.1 Caracterização e perfil dos professores participantes da pesquisa	92
5.2 Análise dos dados: desvelando a constituição identitária do professor formador.....	95
5.2.1 A constituição da ideia de se tornar professor	96
5.2.2 As influências na constituição da identidade profissional docente do professor formador e suas diversas condicionantes no lócus institucional.....	107
5.2.3 O professor formador e sua identidade (re) configurada.....	120
CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR FORMADOR	133
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	148
I- Roteiro das entrevistas	148
II- Carta convite	149

III- Termo de consentimento livre esclarecido	150
IV- Quadro de correspondência entre os objetivos da entrevista, os núcleos de sentido e a análise das entrevistas nas respostas dos entrevistados	152
V- Fluxograma que apresenta a relação de inclusão de Temas, Tópicos e Categorias.....	154
ANEXOS	156
I- Parecer Comitê de Ética.....	156

1. INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIA DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA E O ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO.

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem (BERTOLT BRECHT).

A constituição de nossa identidade e formação humana está em construção muito antes da entrada na instituição escolar e da trajetória na formação inicial na graduação; sendo assim, proponho resgatar esse processo por meio deste memorial que descreve um pouco de minha história e constituição como sujeito histórico-social. O contexto e as condições interferem e constituem nossa personalidade e concepção, os ensinamentos e valores passados pelos nossos familiares e antigos professores forjam a constituição de nosso ser e influenciam nossas escolhas pessoais e profissionais.

Meus pais são do Paraná, região Sul do Brasil; cresceram na roça e não tiveram a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental; quando adultos vieram para São Paulo com intuito de construir uma nova vida. Minhas irmãs, as duas gêmeas e a mais velha nasceram e cresceram em São Mateus, bairro localizado na periferia da Zona Leste, São Paulo; elas me contam que foi um período muito difícil e de muita dificuldade em relação às condições de alimentação, moradia e, de uma maneira geral, financeira. Costumam repetir que eu fui privilegiada e que tive maiores e melhores oportunidades. Todas casaram cedo e apenas a mais velha concluiu o ensino médio.

Quando minha mãe estava grávida de sua filha caçula (eu), a família se mudou para o conjunto José Bonifácio, bairro dentro do distrito de Itaquera, na Zona Leste. Nasci e cresci nesse contexto (1986): moradias irregulares, ocupações e comunidades. Considero minha infância como uma lembrança boa, mas marcada por muitas restrições, limitações e dificuldades relacionadas à aprendizagem escolar que não podiam ser solucionadas em casa pois meus pais não tinham condições e repertório para tal. As escolas públicas na região não tinham professores e sempre tínhamos aulas vagas. Apesar desse contexto sempre gostei muito do ambiente escolar, gostava de passar todo o tempo possível lá. Minha mãe sempre foi muito rígida e na escola eu podia extrapolar alguns limites que em casa não eram tolerados.

A dificuldade apresentada na área de exatas era superada pela facilidade e compreensão dos aspectos relacionados às humanidades, desde adolescente gostava de ocupar todo o tempo com cursos e oficinas; então realizei cursos de inglês, espanhol, computação, sendo quase todos na região central de São Paulo. No meu bairro não tinha oferta dessas ações, nem mesmo da escola básica. Por isso, no final do Ensino Fundamental II (1999) pedi para minha mãe me

matricular no Ensino Médio em uma escola no Tatuapé, bairro mais centralizado e que oferecia condições melhores de aprendizagem. Como meu pai era aposentado e minha mãe doméstica, ela me disse que não seria possível, que não teria como pagar o transporte. Transgredindo a regra, como sempre, pedi para minha irmã me acompanhar para realizar a matrícula e aceitei passar roupa para minhas vizinhas em troca do vale transporte para ir à escola.

Considero esse momento da minha vida um divisor de águas, pois mesmo sendo difícil, me propiciou melhores oportunidades e o contato com outro contexto logo me possibilitou ingressar em um estágio remunerado no INSS, o que ampliou os horizontes profissionais e acadêmicos. Ao final do Ensino Médio (2003) já tinha perspectiva do que gostaria de seguir na universidade. Queria fazer jornalismo, mas não tinha condições de pagar a mensalidade. Nessa época trabalhava na área de telemarketing e as políticas públicas de acesso ao Ensino Superior, naquele contexto, eram para os cursos de Licenciatura. Tentei as universidades públicas, mas com a formação precária do Ensino Médio consegui com a nota do PROUNI - Programa Universidade Para Todos- ingressar na Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN) no curso de Letras/ Português/Inglês.

Esse período também foi marcado por muita dificuldade, privações e luta. Trabalhar e estudar é um desafio enorme, a UNIBAN ficava na Zona Norte da Cidade, saía de casa as seis da manhã e só retornava por volta da meia noite. Tinha que estudar muito, pois a bolsa não permitia notas baixas e recuperação.

A intenção era conseguir um bom emprego para ter condições de pagar o curso de Jornalismo. Consegui uma vaga em uma empresa de comércio exterior na área da recepção e depois fui indicada para a área administrativo-financeira. Pensava em fazer Comércio Exterior para continuar nessa área, porém nessa mesma época (2008) prestei o concurso público para Professor de Ensino Fundamental II (efetivo) da Prefeitura de São Paulo e passei. As condições forjaram minha escolha profissional. No contexto em que cresci, costumamos dizer que não temos muitas perspectivas e sabia que tinha que ser o que dava para ser. Acabei por ingressar na RME- Rede Municipal de Educação e me encontrei na Educação como profissional.

Atuo na Rede Municipal de Educação de São Paulo; ingressei em 2009 como professora de Português e Inglês, participei do projeto *Sala de Leitura* como espaço formativo na Rede. Conclui o curso de Pedagogia, passei pela Coordenação Pedagógica contribuindo na formação permanente dos professores e na melhoria das aprendizagens dos estudantes. Os muitos cursos de formação continuada oferecidos pela Rede, juntamente com a militância política, possibilitaram ações formativas como a organização de três Congressos de Educação (parceria

com a Unicastelo, atual Universidade Brasil); participei também da implantação do Centro de Memória da Zona Leste no recente inaugurado *campus* da UNIFESP em Itaquera.

Destaco também a elaboração da coleção “Gestão Educação”, publicada em 2016 pela Prefeitura de São Paulo, juntamente com a Coordenadora Geral do CIEJA (Centro de Integração de Jovens e Adultos) Itaquera e a Assistente de Direção elaboramos um artigo “Em cada canto, um encanto” que teve como proposta uma breve contextualização do território no bairro de Itaquera, distrito Cidade Líder e a relação dos estudantes e professores com o entorno. No CIEJA Itaquera, durante três anos, também atuei como Coordenadora Pedagógica, colaborando com a formação permanente dos professores e nas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, concepção de educação e defesa da escola pública.

Em 2016 realizei um concurso de acesso na Rede Municipal de Educação de São Paulo e, atualmente, sou Supervisora Escolar na região de Itaquera em São Paulo. Tenho como responsabilidade orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) em 16 (dezesseis) Unidades Educacionais atribuídas em meu setor, isto inclui unidades diretas da Rede (CEI’s - Centro de Educação Infantil; EMEI’s- Escola Municipal de Educação Infantil; EMEF’s - Escola Municipal de Educação Fundamental; Escolas Particulares e CEI’s Parceiros, antes chamados de conveniados; na gestão atual (2018) os CEI’S conveniados passam a compor o setor de parcerias).

É importante ressaltar que essas entidades “parceiras” compõem o maior número de Unidades na Rede Municipal de São Paulo, sendo 1.471 em 2018 (SINESP, 2018). Esses dados chamam atenção para a questão da política privatista em andamento no Município e a atual conjuntura refletida da esfera federal de gestão privada do setor público de educação.

Em minha trajetória profissional e acadêmica sempre houve o interesse quanto à concepção de Educação, importância da formação permanente e a constituição da identidade profissional docente do professor que atua no Ensino Superior. Enquanto atuava como professora e depois quando passei a realizar formações como Coordenadora Pedagógica, as questões sobre como se constitui a identidade profissional do professor que forma outros professores sempre me interessaram. Quando refletia sobre as questões em sala de aula, no processo de ensino aprendizagem e pensava sobre formação de professores, me indagava sobre por que não estudar mais sobre esse profissional que está lá, no Ensino Superior, que atua na linha de frente, colaborando na formação de futuros professores?

Essa motivação também parte de minha experiência enquanto estudante do curso de Pós-graduação *Latu Sensu* no nível de Especialização em Formação de Professores - Ênfase no

Ensino Superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (2016) e da participação no grupo de estudos no Programa de Mestrado acadêmico em Estudos Culturais na USP Leste (EACH) Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (2016), contexto esse, em que tive a oportunidade de conhecer estudos sobre identidades profissionais com autores como Dubar (2009), Marcelo (2009) e Gatti (2007).

Ainda, revelando a trajetória de como cheguei ao mestrado e ao objeto de estudo desta pesquisa, ressalto que após a realização do curso de Especialização com ênfase no Ensino Superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e das discussões no grupo de pesquisa sobre estudos culturais e identidades profissionais. Participamos do processo seletivo para ingresso no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo; pesquisei quais docentes e linhas de pesquisa poderiam se relacionar com meu estudo e apresentei o pré-projeto de pesquisa, o Currículo Lattes e a exposição dos mesmos em uma entrevista, após prévia aprovação na prova classificatória escrita.

O interesse por esse estudo vem se estruturando também, em meu campo e atuação de trabalho, a Supervisão Escolar, uma vez que, fazendo alusão ao texto de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104) que descreve o início da carreira dos docentes do Ensino Superior que não são licenciados: "[...] sua passagem para a docência ocorre "naturalmente", dormem profissionais e acordam professores!". Considero que dormi professora, atuei como Coordenadora Pedagógica e, em um período muito curto de tempo, acordei Supervisora Escolar. Isso contribui, constitui e forja também minha identidade profissional, o que despertou grande interesse na temática também.

O presente trabalho faz parte da linha de pesquisa Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) Na oportunidade de escolher um tema para discussão, optei por problematizar questões que dizem respeito à formação de professores formadores e sua constituição identitária.

Dubar (2009) defende que o conceito de identidade está intimamente ligado ao processo de socialização e interação dos indivíduos. As experiências vivenciadas ao longo da trajetória pessoal e profissional, nas relações sociais e das significações pessoais e imaginário social, constituem o que denominamos como identidade, que se constrói na relação e interação que estabelecemos com o outro, este outro que é fundamental para compreendermos a nós mesmos.

Problematizo a questão de que a docência no Ensino Superior exige muito mais que conhecer bem os saberes específicos de uma determinada área. É reconhecer que há distinções

entre docência e outras profissões, sendo uma ação com especificidade em que o conhecimento profissional exerce fator decisivo de distinção com outras atividades (ROLDÃO, 2007). Segundo a autora, o ensinar tem significado socialmente útil e saber fazer não é o bastante, é necessário saber porque se faz, como se faz e em que condições agimos, ter consciência da natureza e finalidade de sua ação, refletir sobre a prática de forma crítica, transformando conhecimentos em agir informado. O professor deve ser criativo e reconhecer como o conhecimento é construído pelos estudantes, compreender a importância do planejamento e dos saberes docentes e pedagógicos. Como afirma Roldão:

Saber produzir esta mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo. (ROLDÃO, 2007, p. 103)

A relevância do estudo sobre como ocorre a formação e constituição da identidade dos docentes universitários se revela importante e já apontamos aqui nossa intenção e objeto de estudo, a formação dos professores que atuam na Educação e formam outros professores num contexto em constante mudança e a constituição convergente de suas identidades (SOUZA, 2014).

Também buscamos refletir sobre esse cenário, como tem sido o trabalho do professor formador e como as instituições têm desenvolvido modos de assegurar ou não, condições adequadas de trabalho e de formação dos profissionais que atuam nesses cursos, contribuindo na construção e reconstrução de suas identidades docentes. Do mesmo modo, como esses profissionais vêm (re) construindo seu modo de ser professor e formador e de se colocar diante da profissão, as aspirações, o imaginário social, suas pertencas e atribuições, entre a identidade atribuída pelo outro e identidade incorporada para si (PASSOS, 2007).

Entendemos a formação inicial e permanente como um elemento fundamental no processo de desenvolvimento da profissão docente (LUDKE; BOING, 2004). Sendo assim, o trabalho do professor formador que atua nos cursos de Pedagogia, que formam os novos professores necessita ser analisado a partir das novas condições impostas pelas reformas educacionais e pelo cenário da atual conjuntura privatista que reclamam a reconfiguração do profissional docente (PASSOS, 2007).

Proponho a problematização dessa lógica da Educação como mercadoria, como valor individual e promessa de ascensão social. Defendemos a Educação como sinônimo de igualdade e não de sucesso. Ela não pode negar o que é direito dos sujeitos. Esta pesquisa tem caráter

dialético de contribuir com os demais estudos sobre políticas educacionais e compreendo que a ciência aqui produzida não é neutra, uma vez que, está carregada de intencionalidades.

Nesse caminho, questiono também, como a Instituição Pública valoriza, estimula ou imobiliza possibilidades de formação permanente para os professores formadores dos cursos de Pedagogia (IMBERNÓN, 2006). Podemos refletir sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, a consideração da sua natureza teórico-prática, a presença de disciplinas de natureza pedagógica na grade curricular, a valorização da docência, a concepção dos estágios curriculares, as parcerias com as escolas públicas, as oportunidades de trabalhos em grupo para estudo no coletivo e/ou pesquisa entre o grupo de docentes da área, dentre outros. Compreender a docência e o trabalho do professor formador na perspectiva do processo de constituição e identificação profissional que envolve uma relação dialética entre o contexto de favorecimento de políticas de formação permanente nas Instituições em sua prática cotidiana.

Ainda se sabe muito pouco sobre o professor formador, aquele que conduz a formação de outros professores. Em termos quantitativos, os estudos na área de formação docente têm focalizado as questões sobre cursos e programas de formação inicial e continuada; notamos um crescente interesse, mais recente, por parte dos pesquisadores, nas questões relacionadas ao professor: suas práticas, saberes, concepções, representações e os processos de constituição da sua identidade profissional (ANDRÉ, 2004).

Buscamos compreender por meio das histórias de vida como se constitui a identidade profissional do formador do curso de Pedagogia na Universidade Pública. A escolha pela Universidade Pública está justificada pelo nosso posicionamento em defesa da mesma, transgredindo a concepção de gestão privada e reforçando a luta pelo espaço público, concebendo-a como uma instituição social, tal como para Chauí (2003), uma ação social fundada no reconhecimento público, na luta para que a educação seja concebida como direito e não serviço, mercadoria ou privilégio. A autora ressalta que precisamos romper com a lógica da universidade como organização, voltada para os interesses do mercado, pautada na competência e eficiência.

Minha escolha é intencional, realizar a pesquisa em uma Universidade Pública, em um território de alta vulnerabilidade social¹, pois como defende Chauí (2003), a instituição social é inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber, consciente da luta de

¹ A vulnerabilidade social é entendida como o desajuste entre ativos e a estrutura de oportunidades, provenientes da capacidade dos atores sociais de aproveitar oportunidades em outros âmbitos socioeconômicos e melhorar sua situação, impedindo a deterioração em três principais campos: os recursos pessoais, os recursos de direitos e os recursos em relações sociais (KAZTMAN e FILGUEIRA, 2006). No Capítulo sobre **o curso de pedagogia na Unifesp campus Guarulhos**, descrevemos o contexto do bairro em que realizamos a pesquisa.

classes, sua finalidade e função social deve romper com a exclusão perversa definida pelo neoliberalismo². Roldão (2017) enfatiza que:

[...] ao final do percurso, os filhos dos outros e os nossos estejam mais iguais nas competências e saberes de que precisam, e não em duas margens cada vez mais distantes de um fosso cada vez mais largo e intransponível [...] para que não gere e não fomente a desigualdade de oportunidades (ROLDÃO, 2017, p. 201)

A resistência é pela ampliação de sua capacidade de acolher os estudantes das camadas mais populares e pela recusa da privatização dos conhecimentos. Caminho na contramão de um discurso recorrente que desqualifica, deteriora e desmoraliza o trabalho universitário público.

Compreendendo que a universidade tem o papel de transgredir a exclusão e o isolamento. Por meio da socialização do saber e de sua aquisição, formar o profissional para atuar em e para a sociedade; desenvolver o saber e a consciência humana e não apenas reproduzir, contribuindo para a formação da cultura em concepção de projeto de nação e atrelada a uma função social com finalidades declaradas para reestruturação da sociedade (RIOS, 2002).

Na história, temos a oportunidade de estabelecer diálogo entre passado, presente e futuro; nosso esforço é para ouvir e dar voz a esses sujeitos. Tardif (2000) defende que devemos privilegiar o estudo de quem são os professores e o que fazem no próprio local de trabalho e não do que deveriam ou não fazer. Sobre isto André (2004, p.76) também considera que devemos “investigar o que pensa, sente e faz o professor”.

Partindo deste princípio, coloca-se como *objetivo geral* desta pesquisa: compreender por meio das histórias de vida como se constitui a identidade profissional do formador do curso de pedagogia de uma Universidade Pública. Para tanto são *objetivos específicos*:

- 1) Conhecer e analisar as trajetórias de vida e de formação de alguns professores formadores que atuam no curso de pedagogia da UNIFESP *campus* Guarulhos;
- 2) Identificar as influências da Instituição de Ensino na constituição da identidade profissional docente do professor formador;

² Neoliberalismo é um sistema econômico que defende uma intervenção mínima do Estado na economia, deixando o mercado se autorregular com liberdade total. Prega a instituição de um sistema de governo onde o indivíduo tem mais importância do que o Estado, sob a argumentação de que quanto menor a participação do Estado na economia, maior é o poder dos sujeitos e mais rapidamente a sociedade pode se desenvolver e ter sucesso, buscando um Bem-Estar Social. Esse tipo de pensamento pode ser representado pela privatização dos serviços e pelo livre comércio. ([Http://pt.scribd.com/doc/11337/Neoliberalismo](http://pt.scribd.com/doc/11337/Neoliberalismo))

- 3) Desvelar os aspectos que caracterizam as (re) configurações na identidade, os processos de atribuição e pertença dos professores formadores ao longo de suas trajetórias profissionais.

A pesquisa está constituída da Introdução que está carregada de memórias e aspectos da trajetória vividos pela pesquisadora no caminho traçado até o encontro com o objeto de estudo desta dissertação e também revela justificativas de sua escolha. Em seguida, apresentamos o capítulo 2 com notas introdutórias de pesquisas e estudos correlatos sobre o tema, outros autores que discutem o mesmo assunto e um levantamento sobre as principais pesquisas realizadas, as abordagens, referenciais teóricos, instrumentos e resultados apontados com o objetivo de subsidiar novos estudos e seus pesquisadores.

Na sequência, apresentamos a construção dos capítulos teóricos *Tecendo caminhos da teoria - compreendendo conceitos* que foi dividido em três sessões: *Docência no Ensino Superior* - que revela as especificidades da docência no Ensino Superior, do perfil dos professores, dos estudantes, do ambiente e da prática pedagógica desse segmento. *Professor formador de professores e o curso de Pedagogia* que aborda aspectos sobre o papel do professor formador e sua natureza/função social e um resgate sobre o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil, mas para além do aspecto histórico, buscamos revelar quem é o professor formador do curso de Pedagogia no Brasil e como ele se constitui como profissional.

Abordamos também, o contexto da pesquisa, o surgimento do curso de Pedagogia da UNIFESP *campus* Guarulhos, suas especificidades, o Projeto Pedagógico do Curso, intencionalidade e perspectiva política relacionada à escolha pela atuação e formação do professor para atuar na escola pública. Na sessão sobre *Identidade docente* revelamos aspectos sobre a questão da constituição da identidade profissional e docente dos formadores de pedagogos, suas trajetórias individuais e configurações sociais.

No capítulo 4, *Percurso investigativo da pesquisa*, apresentamos os caminhos e o percurso da pesquisa, a abordagem escolhida, os objetivos, escolha dos sujeitos, os procedimentos e instrumentos utilizados, o referencial teórico-metodológico, como procedemos a análise dos dados e sentidos coletados e o contexto da pesquisa para demonstrar os objetivos propostos. Já no capítulo 5, *Processos de constituição identitária de professores formadores*, realizamos a caracterização do perfil dos participantes da pesquisa, revelando os resultados das análises das entrevistas com a construção das categorias temáticas e indicadores, seus sentidos e significados a partir da “análise de prosa” (ANDRÉ, 1983) a fim de compreender a constituição da identidade profissional do formador do curso de Pedagogia. Ao final,

destacamos as *Considerações* e a compreensão sobre como se constitui a identidade docente dos professores participantes, esperando que, por meio delas, possamos contribuir com as discussões referentes à constituição da identidade profissional docente na área do ensino superior e do professor formador.

2. NOTAS INTRODUTÓRIAS DE PESQUISAS SOBRE O TEMA

O mergulho na literatura disponível em torno da temática em foco propicia ao pesquisador uma oportunidade única de confronto crítico dos autores consultados. Olhares plurais sobre elementos ou questões [...] A literatura consultada poderá oferecer importantes contribuições científicas fundadas em metas-narrativas distintas (THERRIEN, 2004, p.8).

A identidade docente tem sido um dos temas mais atuais e relevantes em pesquisas e estudos no século XXI, o tema foi discutido em 62 trabalhos de pós-graduação entre 1999 e 2003 que abordavam em sua maioria a constituição da identidade docente, histórias de vida e da profissão (ANDRÉ, 2009). Na revisão bibliográfica que realizamos, observamos que este tema tem sido debatido em conjunto a outros conceitos como: formação de professores, a prática docente, os saberes docentes e a profissionalidade.

Gatti (2018) em seu estudo sobre os cursos de licenciatura e os professores formadores, afirma que, embora o tema dos professores formadores no ensino superior não seja recente, tem ganhado espaço nos últimos anos na literatura especializada com mais frequência em virtude do novo cenário social, técnico e científico.

Em uma pesquisa apresentada pelo Grupo de trabalho de Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período entre 1992 a 1998, Brzezinski e Garrido (2001) afirmaram que existe uma lacuna nos trabalhos que discutem o formador de futuros professores e ressaltaram a importância de serem realizados estudos sobre este profissional. Em 2007 as mesmas autoras realizaram um levantamento em programas de pós-graduação do Brasil, do período de 1997 a 2002, que revelou que o Ensino Superior e as práticas dos professores formadores começaram a aparecer como temática de pesquisa.

Ainda em relação a essa lacuna, Passos (2007) aborda questões sobre os professores que formam outros professores e aponta a carência de estudos sobre os muitos aspectos relacionados ao trabalho docente, como os relativos às políticas públicas para a formação e para o desenvolvimento profissional, às condições de trabalho, à carreira docente, à cultura da docência, a compreensão que têm sobre seu trabalho, sobre seus alunos e sobre as instituições onde trabalham (PASSOS, 2007). A autora (PASSOS, 2018) também aponta a carência de estudos que é sinalizada por pesquisadores europeus como Altet; Perrenoud e Paquay (2003), além de estudos de Vaillant (2003) na América Latina que também destacam a escassez de pesquisas, espaços para reflexão e bibliografia específica sobre essa temática.

Podemos destacar assim, que faltou “ouvir os docentes do ensino superior sobre as demandas e desafios da sociedade do conhecimento para a formação profissional das diferentes áreas e a formação dos professores em particular” (BRZEZINSK e GARRIDO 2007, p.71).

Em seu estudo sobre o trabalho do professor formador, Passos (2007) demonstra aspectos sobre a expansão quantitativa da educação superior e o consequente aumento do número de docentes, revelando a importância da produção de pesquisas nesse segmento. Na atual conjuntura, com o cenário privatista de reformas educacionais³ que desqualificam e favorecem o desinvestimento na universidade pública, transformando-a em organização a serviço do mercado e pautada em princípios neoliberais, é essencial problematizar a função social e dimensão profissional do papel de formadores de professores no Brasil que atuam nas universidades públicas. Sobre isto, destacamos também as considerações de Hobold e Menslin (2012) que tratam sobre uma expansão dos cursos de licenciatura que não necessariamente seguiu acompanhada de uma formação de professores qualificada, e afirmam que:

Na esteira do processo de reformas, ações e medidas implementadas pelas políticas públicas desde o início da década de 1990, estão concepções de educação, de formação e de escola que merecem ser discutidas e analisadas quando se investiga o trabalho e a formação docente. Implica levar em conta que as mudanças, tanto sociais, quanto econômicas provocaram transformações nos sistemas de ensino e, também, no mercado de trabalho e no perfil dos professores. Elevou-se o número de matrículas no ensino básico e, por consequência, aumentou o número de vagas para professores e expandiram-se os cursos de licenciatura. (HOBOLD e MENSLIN, 2012, p.786).

Ainda, segundo Passos (2017), o processo de expansão do Ensino Superior a partir dos anos de 1990, apresenta uma nova configuração para esse cenário. A autora, fazendo referências aos estudos de Sguissardi (2015), aponta dados do estudo realizado para o Conselho Nacional de Educação sobre a Política de Expansão do Ensino Superior, revelando uma questão colocada em cheque, o movimento de democratização versus a massificação mercantil, uma vez que vários grupos empresariais constituíram-se a partir da aquisição de instituições menores, principalmente nas periferias das cidades.

Passos (2017) destaca ainda que, no cenário federal, esse processo de expansão começou a sofrer mudanças em 2003 e foi intensificado entre 2008-2012 com os programas do

³ Nesta afirmação, nos pautamos no discurso proferido pelo professor Dr. Antônio Nóvoa na UNICAMP, no Congresso Internacional de Educação de 2017, em que o mesmo tratou sobre questões relativas a uma tendência internacional de desgastar e destruir a escola pública, sendo que um deles é o uso de indicadores e testes. Também discutiu questões sobre o ensino superior e o sucateamento de programas universitários de licenciatura, e a desvalorização do trabalho de professor. Antônio Nóvoa criticou ainda o uso de discursos de empresarialização, que tem como mensagem que a educação é um grande negócio, e o público seria ineficiente para gerir, uma lógica onde a educação pode ser consumida como um bem privado.

Ministério da Educação do Brasil (REUNI, Universidade para todos e Fundo de Financiamento Estudantil).

No segmento federal, a política de expansão se concretizou com a criação de novas Universidades e novos *Campi* no interior; o número de instituições públicas cresceu 44% entre 1999 e 2010, já nas particulares esse crescimento representou 132% (PASSOS, 2017). Segundo dados do último Censo da educação superior divulgado em 2016 pelo INEP, no Brasil temos 2.407 Instituições de ensino superior, sendo 2.111 delas IES privadas e apenas 296 públicas, e destas, 108 são Universidades Federais.

Fato que impulsiona a contratação de um maior número de professores que, segundo dados do Censo do Ensino Superior (INEP, 2016), sofreu aumento de 154%, indo de 109 mil em 1980 para 279 mil em 2004. Representando um crescimento de 53% em instituições públicas e 270% em instituições privadas (PASSOS, 2007).

Ainda em relação ao cenário atual do Ensino Superior brasileiro, cabe destacar que 93% dos cursos nas universidades são na modalidade presencial. Em relação à expansão do ensino, o Censo revela que entre 2006 e 2016, a matrícula na Educação Superior aumentou 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento. Já em relação ao EAD, o número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, atingindo quase 1,5 milhão em 2016, o que já representa uma participação de 18,6% do total de 1.494.418 matrículas da Educação Superior EAD no país. Outro dado relevante segundo o Censo é que, das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2016, 38,1% estão em instituições públicas e 61,9% estão em IES privadas e que 71,7% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 28,9% são do sexo masculino (INEP, 2016).

Em relação ao curso de pedagogia, que é nosso tema de investigação neste estudo, o curso que forma professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também apontou crescimento. Segundo o Censo da Educação Superior de 2016, a oferta aumentou significativamente entre o período de 2009 e 2016, estando entre os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas no Brasil.

Passos (2017) realizou uma pesquisa com professores formadores de cursos de licenciatura, em especial do curso de Pedagogia, e para tratar sobre o tema dos dados relativos ao crescimento dos cursos que formam os professores para a escola básica pautou-se em Gatti (2010, p. 1361) que destacou que:

Observando o crescimento relativo dos cursos de formação de professores, entre 2001 e 2006, verifica-se que a oferta de cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou (94%). As demais licenciaturas tiveram

um aumento menor nessa oferta, cerca de 52%. Porém, o crescimento proporcional de matrículas ficou bem aquém: aumento de 37% nos cursos de Pedagogia e 40% nas demais licenciaturas. As universidades respondem por 63% desses cursos e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 64% das matrículas em Pedagogia e 54% das matrículas nas demais licenciaturas.

Ainda sobre os cursos de licenciatura em Pedagogia, destacamos a pesquisa de Pinto et al (2017) que levantou dados sobre os números no Estado de São Paulo. Os autores explicam que existem 253 cursos em atividade, porém somente obtiveram acesso a 144 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia oferecidos, sendo que, desse total que foi objeto da investigação, 125 (86,8%) são oferecidos em IES privadas e apenas dezenove (13,2%) por públicas.

Diante desse cenário apresentado e dos números, apoiamo-nos em Mizukami (2006) para defender que novas tarefas e ações são exigidas dos formadores que são pilares centrais no campo das reformas educacionais, ao menos no discurso. Imbernón (2006) destaca a necessidade e importância de expandir estudos e reflexões sobre o professor formador e o redimensionamento de seu papel como eixo central na formação do conhecimento profissional elementar do futuro professor. Isso demanda, por parte das instituições, o devido reconhecimento da natureza profissional do ensinar como fator determinante de distinção profissional dos formadores (ROLDÃO, 2007).

Portanto, concebemos assim, como Passos (2007), o trabalho do professor formador na perspectiva da docência como processo de identificação profissional e de constituição, de forma dialógica, que envolve condições sociais e institucionais, formas de atuação, individuais e coletivas, que são produzidas e produtoras, constituindo o contexto institucional.

Para reconhecimento do estado do conhecimento sobre a temática desta pesquisa resolvemos voltar nossa perspectiva para pesquisas desenvolvidas no cenário do Ensino Superior e que envolvam professores formadores de futuros professores da escola básica dos Anos Iniciais e da Educação Infantil. No intuito de aprofundar o assunto, realizamos um levantamento do que vem sendo pesquisado na área nos últimos dez anos, buscamos trabalhos com recorte temporal entre 2007 e 2017 no Banco de Dados da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Scielo (Scientific Electronic Library Online), porém encontramos um trabalho de 2006, significativo para nossa pesquisa, fora do recorte temporal e não descartamos. Focamos em Teses e Dissertações que também são estudos que foram posteriormente consolidados em artigos, periódicos e anais.

Podemos considerar que, inicialmente, encontramos poucos trabalhos acadêmicos, referentes a essa temática, catorze, sendo seis entre teses e dissertações (2013, 2014, 2016) e

sete artigos (2006, 2007, 2012, 2014). Os dados indicados foram retirados dos trabalhos que foram lidos na íntegra.

No quadro abaixo indicamos os trabalhos encontrados, utilizando como descritor de busca, palavras-chave - professor formador de pedagogos - identidade profissional docente-.

Quadro 1- Sinopse de estudos sobre a temática do professor formador e identidade profissional.

ANO/AUTOR/TÍTULO	UNIVERSIDADE	ORIENTADOR	OBJETIVO GERAL DO ESTUDO	REFERENCIAL TEÓRICO	INSTRUMENTO/ ANÁLISE	RESULTADOS
(2013) Gabriele Barbosa de Sousa- Dissertação Formação continuada de professores do ensino superior: composição organizativa da identidade docente	Universidade Federal de Pernambuco	Prof.ª Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar	Perceber a relação existente entre a formação continuada de professores no ensino superior e a constituição da identidade docente.	Fundamentam a pesquisa, estudos sobre o processo de construção da identidade docente, da docência no ensino superior e da formação continuada, Hall (2009), Dubar (2005), Cunha (2006) e Bardin (2009).	Metodologia qualitativa com questionário e entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados; os mesmos foram analisados sob a ótica da análise de conteúdo.	A pesquisadora destaca que, embora não tenham sido formados para a docência, os professores refletiram sobre a percepção de docência que tinham, sobre a finalidade da ação docente durante a formação continuada e que a mesma compõe e organiza a identidade profissional docente.
(2014) Lúcia Matias da Silva Oliveira - Tese As formas identitárias nos contextos de trabalho, uma análise da profissionalidade docente	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Prof.ª Dra. Luciana Maria Giovanni	Com base na construção de retratos sociológicos, apreender a coerência interna dos princípios geradores das disposições que compõem o <i>habitus</i> e como elas atuam nas interações realizadas pelos professores nos contextos de trabalho.	Bourdieu (2003) e Dubar (2005).	Entrevista semi-estruturada e questionário. A análise buscou se aproximar da proposta da construção de categorias e análise de conteúdo com extração de excertos sobre <i>habitus</i> , articulação com as situações vividas pelos sujeitos e conexão com as condições de produção e exercício do <i>habitus</i> .	O estudo revelou que as disposições construídas pelas professoras estão intimamente relacionadas com as estruturas constituintes do <i>habitus</i> , levando em consideração esse conjunto de características que resulta no <i>habitus</i> professoral é importante pensar em quem é o sujeito que atua, hoje, como professor, já que a origem social, os valores, a formação familiar, a trajetória escolar e acadêmica e, principalmente, a influência de ex-professores e o capital cultural desses antigos mestres influenciam a prática pedagógica e profissional de muitos docentes.

Continua.

ANO/ AUTOR/TÍTULO	UNIVERSIDADE	ORIENTADOR	OBJETIVO GERAL DO ESTUDO	REFERENCIAL TEÓRICO	INSTRUMENTO/ANÁLISE	RESULTADOS
(2014) Robinson Jacintho de Sousa - Dissertação Consciência e educação emancipatória: investigação de quais os sentidos e significados de educação e formação conduzem a prática profissional do docente do ensino superior privado	Universidade Federal de São Paulo	Prof.ª Dra. Magali Aparecida Silvestre	O objetivo geral está na apreensão das manifestações expressas na singularidade da consciência do docente em relação a sua prática profissional.	Vygotsky, Gatti (2005); Aguiar e Ozella (2006).	Uma investigação com abordagem qualitativa que utiliza como instrumento o Grupo Focal e a teoria de núcleos de significação, para analisar os dados.	Identificou que os sentidos e significados de educação e formação estão mais na base de suas profissões anteriores à docência, do que em aportes desenvolvidos por meio de formação inicial ou continuada, processos esses praticamente inexistentes em instituições de Ensino Superior.
(2014) Maria Carolina Ferron- Dissertação Identidade profissional do pedagogo, professor do curso de pedagogia	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Prof.ª Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco	Conhecer quem é o pedagogo, identificar como ocorre a constituição identitária do mesmo.	Placco (2005), Dubar (2009) e Souza (2005).	Revisão bibliográfica e entrevista semi-estruturada. Os dados foram organizados em categorias e analisados por conteúdo.	Para se constituir como professor formador de professores é importante valorizar a formação contínua, buscar novos saberes, dando especial importância ao conhecimento teórico. O desenvolvimento dos professores é contínuo e é compreendido como uma aprendizagem ao longo da vida. Destacou que a formação se constrói por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas. Ressalta a importância do papel do outro na constituição identitária.

Continua.

ANO/AUTOR/TÍTULO	UNIVERSIDADE	ORIENTADOR	OBJETIVO GERAL DO ESTUDO	REFERENCIAL TEÓRICO	INSTRUMENTO/ ANÁLISE	RESULTADOS
(2016) Cristiane Novo Barbato- Tese A constituição profissional de formadores de professores de matemática	Universidade São Francisco em Itatiba	Prof.ª Dra. Adair Mendes Nacarato	Investigar de que forma se constitui a identidade do docente formador de professores de Matemática, quais suas crenças e seus saberes sobre o seu trabalho e sobre o futuro trabalho do seu aluno, buscando analisar se essas crenças e a constituição da sua identidade interferem na tessitura do seu fazer profissional.	Dubar (2005), Nóvoa (1999), Pimenta (2001) e Garcia (1999).	O instrumento para coleta de dados foi a entrevista narrativa. No estudo, a análise narrativa é apontada como método para analisar as transcrições.	O estudo observou que a identidade profissional dos formadores se constitui em meio a interações sociais, tendo suas experiências familiares, discentes e docentes como basilares dessa construção. A identidade é constituída pela concepção que o formador possui sobre o que é ser professor de Matemática, sua percepção de ensino, sobre o aluno e sua formação, e, ainda, sobre seu próprio papel nesse processo. Os resultados apontam para a necessidade de que os cursos de Licenciatura em Matemática privilegiem a formação unificada e promovam espaços e para que os professores discutam e reflitam sobre suas práticas, de maneira contínua para que se reconheçam enquanto formadores de professores de Matemática.
(2016) Marilisia Bialvo Hoffman- Tese Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de biologia: potencialidades da intercoletividade	Universidade Federal de Santa Catarina	Prof. Dr. Demétrio Delizoicov Neto	Buscou investigar as potencialidades da Intercoletividade na constituição da identidade profissional do Docente formador de professores de Biologia	Cunha (2005), Bazzo (2007), Silva & Schnetzler (2005) e Pachane (2005).	Como instrumento de coleta de dados utilizou a entrevista que foi analisada por categorias da análise textual discursiva (ATD).	Apontou elementos para que a intercoletividade na docência no Ensino Superior possa ser efetivada, em potenciais espaços formativos, como o Estágio de Docência, a formação de coletivos de pesquisa e estudo, as formações em serviço e as atividades extra-acadêmicas.

Fonte: elaborada pela própria pesquisadora.

De acordo com o quadro apresentado, observamos nas Universidades Públicas o maior número de trabalhos (4). Nas IES privadas, encontramos trabalhos na PUC São Paulo que tradicionalmente vem estudando o tema. Outro aspecto importante, diz respeito aos programas de pós-graduação e linhas de pesquisa, em geral a temática está inserida no programa de pós-graduação em Educação e na linha de formação de professores.

No recorte temporal que investigamos, de 2007 a 2017, encontramos trabalhos, dos quais destacamos aqueles com os objetivos gerais que se aproximam de nosso objeto de investigação e que contribuíram na elaboração da nossa pesquisa, tais como Ferron (2014), que buscou conhecer quem é o pedagogo e identificar como ocorre sua constituição identitária. Quanto ao referencial teórico, a pesquisadora buscou contribuições em Dubar (2009) e Placco (2006) e no percurso metodológico optou por uma abordagem qualitativa, com entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados e análise de conteúdo para realizar a interpretação. Como resultado, apontou que o desenvolvimento dos professores é contínuo e compreendido como uma aprendizagem ao longo da vida. Destacou que a formação se constrói por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas, ressaltando a importância do papel do outro na constituição identitária.

Já o trabalho de Barbato (2016) teve como objetivo geral investigar de que forma se constitui a identidade do docente formador de professores de matemática, quais suas crenças e seus saberes sobre o seu trabalho e sobre o futuro trabalho do seu aluno, buscando analisar se essas crenças e a constituição da sua identidade interferem na tessitura do seu fazer profissional. Como referencial teórico, utilizou autores como Dubar (2005), Nóvoa (1999) e Marcelo (1999), para a coleta de dados optou em trabalhar com a entrevista narrativa e apontou a análise narrativa para analisar as transcrições. Quanto aos resultados, o estudo observou que a identidade profissional dos formadores se constitui em meio a interações sociais, tendo suas experiências familiares, discentes e docentes como basilares dessa construção.

A identidade é constituída pela concepção que o formador possui sobre o que é ser professor de Matemática, sua percepção de ensino, sobre o aluno e sua formação, e, ainda, sobre seu próprio papel nesse processo. Os resultados apontam para a necessidade de que os cursos de Licenciatura em Matemática privilegiem a formação unificada e promovam espaços e para que os professores discutam e reflitam sobre suas práticas, de maneira contínua para que se reconheçam formadores de professores de Matemática.

Esses dois trabalhos em especial, contribuíram de forma significativa no delineamento de nossa pesquisa, não apenas como referência de estudos correlatos, e sim porque nos ajudaram a refletir sob o ponto de vista do referencial teórico, para além disto, ambos os trabalhos tratam

a questão da constituição da identidade profissional na perspectiva sociológica, que é construída e modificada na relação com o outro, na socialização, nos processos de atribuição e pertença e essa forma de pensar a constituição identitária *profissional* se aproxima de nosso objeto de estudo. A abordagem escolhida (qualitativa), o instrumento de coleta de dados (entrevista) e a forma de análise produziram resultados sobre quais fatores contribuem na constituição da identidade dos professores formadores que nos ajudaram como ponto de partida em nossas hipóteses.

Quanto aos demais estudos e às abordagens de pesquisa, notamos a predominância de estudos qualitativos, pautados, sobretudo, em análise de entrevistas/questionários com docentes e a utilização de grupo focal. Para a interpretação e análise dos dados obtidos nas entrevistas e questionários, foram realizados procedimentos e técnicas tais como: análise de conteúdo, análise textual do discurso (ATD) e núcleo de significação. Algumas pesquisas não mencionaram o tipo da análise.

Nos resultados da busca na base Scielo, com os mesmos critérios de palavra-chave encontramos 7 (sete) artigos, dentre eles selecionamos:

O artigo de Mizukami (2006) *Aprendizagem da docência: Professores Formadores*; que enfatiza a questão da docência no ensino superior. A autora fundamenta sua pesquisa com autores como: Knowles, Schon, Shulman e Cochran. Esse artigo apresenta alguns aspectos relacionados a características e papéis de formadores de professores que deveriam ser considerados por políticas públicas educacionais:

- a) importância de uma base de conhecimento sólida e flexível, imprescindível para que o formador desempenhe suas funções, oportunizando situações e experiências que levem o futuro professor a ‘aprender a ensinar’ de diferentes formas para diferentes tipos de clientela e contextos; b) a necessidade de construção de estratégias de desenvolvimento profissional que não sejam invasivas e que permitam a objetivação de crenças, valores, teorias pessoais; c) a importância de construção de comunidades de aprendizagem que envolvam professores das escolas e formadores da universidade de forma a propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente e d) a consideração da ‘atitude investigativa’ como eixo da formação do formador: formação do formador (MIZUKAMI, 2006, p. 22).

Ainda na perspectiva do professor formador temos as contribuições de Laurizete Ferragut Passos, professora da PUC-SP, em seu artigo “*O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate*” (2007) que aborda questões que têm provocado olhar para o trabalho dos professores que atuam nos cursos de Licenciatura e formam outros professores, a partir de eixos de análise pouco explorados, como as questões institucionais e as condições de trabalho desses professores. Nas considerações finais a autora

defende que a “investigação sobre o trabalho que o professor desenvolve nos cursos de licenciatura e o impacto das reformas junto ao trabalho do professor formador, deve ser delineada a partir de dados sobre o que pensa e sente esse professor” (PASSOS, 2007, p.114). A autora ainda afirma que ouvir e dar a voz ao professor deve ser parte decisiva na construção de pesquisas sobre a temática.

Destacamos também o estudo realizado por Gatti et al (2007) “Identidade profissional de professores: um referencial para a pesquisa”, trabalho resultante do estudo realizado por alunos da disciplina-projeto “O papel da experiência na constituição da profissionalidade de professores”; coordenada pela Prof.^a Dra. Bernadete Gatti. Aborda questões relativas à constituição das identidades profissionais de professores (Dubar, 2000). O trabalho é uma exposição teórica que subsidiará uma posterior investigação sobre formas identitárias de profissionais docentes, na intenção de contribuir com uma discussão sobre profissionalidade de professores.

“Refletindo sobre a identidade e a formação do professor da educação superior” (2012), artigo de Fátima Albertina Sangaletti Oliari, Regane Maria Tenroller, Rosângela Ferraça Roquette e Egeslaine de Nez, busca compreender a construção da identidade dos professores em sala de aula da Educação Superior, seus anseios, e como estão encaminhando a melhoria de sua prática docente foi realizada uma pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica sobre a formação de professores e a construção de sua identidade (Dubar, Tardif, e Pimenta), posteriormente, foram feitas entrevistas com quatorze professores da Educação Superior do município de Sinop/MT, onde ficou evidente a necessidade de formação continuada para a construção dos saberes pedagógicos.

Encontramos também “A identidade profissional do professor formador de professores” de Liliane Campos Machado - Faculdade de Educação - UnB (2012). O estudo do artigo propõe uma discussão, via pesquisa, sobre a identidade profissional do professor formador de professores. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada; como aporte teórico recorreu a autores tais como: Hall (2000), Louro (1997), Bauman (2005), Veiga (2006), Nóvoa (1992), Tardif (2000), Machado (2013) e Masetto (1998). O estudo evidenciou que o perfil dos professores formadores de professores investigados se caracteriza com um grupo majoritariamente feminino, que mobiliza saberes e práticas e que possui as características constitutivas da profissionalidade dos formadores de professores quais sejam: a postura de formadores, a formação de uma cultura compartilhada e determinadas competências específicas para o exercício da docência.

Ainda sobre a questão da constituição identitária, destacamos o artigo “A constituição identitária do professor de psicologia: quem forma o formador?” (2014) de Vera Lúcia Trevisan de Souza, Doutora em Psicologia da Educação (PUC-SP), professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Seu estudo aborda a identidade docente, apresentando Dubar e Ciampa como referenciais teóricos, tendo como norteadores: o conceito de identidade, a docência como profissão e a produção de pesquisas sobre o tema nos cursos de Psicologia e Formação para a docência.

Seu estudo evidenciou que a identificação com a docência é favorecida por várias razões: a estabilidade financeira, a possibilidade de engajamento em pesquisas, a legitimidade da profissão pelo reconhecimento na aprovação de concurso e acolhimento da instituição, e, sobretudo, o *status* de pertencer a instituições concorridas e reconhecidas pela competência. O objeto da docência é o ensino, que, no caso da psicologia, assume especificidades do modo como se estrutura e se constroem os conceitos dentro dessa disciplina, ou seja, sua base epistemológica. “O objeto da psicologia como ciência não é visível ou palpável, mas demanda investimento em processos abstratos de pensamento para se alcançar as explicações teóricas dos fenômenos” (SOUZA, 2014, p. 79). Ressalta ainda que, para que se avance na construção da docência em psicologia como profissão, é necessário investir na formação, inicial e continuada, oferecendo aos alunos e profissionais a oportunidade de se apropriarem de teorias e técnicas inspiradas em conceitos e metodologias diferentes das tradicionais.

Neste eixo, também apresentamos o artigo “Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente” (2017) apresentado por Raquel Antunes Scartezini – UnB/CAPES no GT08 - Formação de Professores da 38ª Reunião Nacional ANPED/ 2017; o artigo aborda o constructo teórico “identidade profissional docente” (IPD) e aponta a sua proficiência nos programas de desenvolvimento profissional de professores do ensino superior. A identidade do professor universitário é tecida a partir de três dimensões: representações e percepções acerca de seus papéis acadêmicos; concepções sobre o que significa ensinar, aprender e avaliar sua matéria; e os sentimentos relacionados às suas funções. Promover mudanças na IPD a partir da formação de professores pode contribuir para atender às novas demandas para a docência no ensino superior.

A maioria dos trabalhos contemplam questões sobre identidade do formador, porém apenas um específico aborda a questão da constituição da identidade profissional docente do formador de pedagogos (FERRON, 2014). Os estudos correlatos nos possibilitaram refletir sobre as produções que já existem nessa temática, auxiliaram no reconhecimento do campo e possibilitaram o aprimoramento do objeto de pesquisa. Do ponto de vista do referencial teórico

(DUBAR, 2009; MARCELO, 1999) constatamos aproximações na forma como tratam a questão da constituição da identidade profissional na perspectiva sociológica, que é construída e modificada na relação com o outro, na socialização, nos processos de atribuição e pertença e esta forma de pensar a constituição identitária *profissional*. Na abordagem escolhida (qualitativa), no instrumento de coleta de dados (entrevista semi-estruturada) e a forma de análise produziram resultados sobre quais fatores contribuem na constituição da identidade dos professores formadores que nos ajudaram como ponto de partida em nossas hipóteses.

A medida em que nos debruçamos sobre os estudos voltamos para a problematização do objetivo e traçamos percursos de investigação seguindo as principais abordagens e instrumentos de coleta e análise de dados utilizados pelos pesquisadores. Nas próximas sessões apresentaremos aportes teóricos para auxiliar na compreensão e constituição dos objetivos e conceitos, ampliando sentidos sobre docência no Ensino Superior, o professor formador, o curso de Pedagogia no Brasil, na UNIFESP *campus* Guarulhos e a constituição da identidade profissional docente.

3. TECENDO CAMINHOS DA TEORIA - COMPREENDENDO CONCEITOS

Neste capítulo, são tratados os conceitos teóricos que fundamentam esta pesquisa e que na etapa de análise auxiliarão na interpretação e construção de sentidos em resposta aos objetivos propostos. Primeiro, apresentamos um breve histórico do Ensino Superior brasileiro, questões sobre a legislação e docência universitária, conceituamos docência no Ensino Superior e sua especificidade, a natureza/função de sua ação. Na sequência, discutimos sobre o papel do professor formador de professores e apresentamos considerações sobre o curso de Pedagogia no Brasil e na UNIFESP *campus* Guarulhos. E, por último, organizamos conceitos de diferentes autores sobre a constituição da identidade docente, tecendo nossa compreensão sobre o conceito de constituição da identidade profissional docente dos formadores do curso de Pedagogia.

3.1 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

“Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a docência e com a seriedade” (FREIRE, 1996, p.22).

Esta sessão apresenta o marco teórico que deu sustentação para este estudo, onde abordarmos questões relevantes para compreensão sobre docência universitária, o histórico da universidade pública, a legislação sobre docência universitária. Como podemos conceituar o docente do Ensino Superior? Quais são suas práticas e ações? Qual a natureza e função de seu trabalho? Qual é seu objeto de trabalho? Seu objeto de atuação guarda diferença daqueles dos de outras categorias de profissionais, especificidades. O olhar será lançado sobre essas questões, visando constituir uma perspectiva que permita a compreensão da natureza do trabalho e do objeto de trabalho do professor, compreendidos como elementos fundamentais para o entendimento mais específico sobre o que é a docência e quem é o docente do Ensino Superior.

Nosso campo de pesquisa está relacionado com a universidade pública, por isso o percurso histórico que pretendemos destacar aqui é o da constituição da universidade brasileira. Alguns aspectos do Ensino Superior na atualidade como: pouca valorização da formação pedagógica, condições de trabalho, evasão e condições de permanência parecem ter raízes antigas. Realizamos essa retrospectiva para o entendimento das perspectivas que fundamentaram a organização da sua criação.

Os rumores da universidade brasileira começaram soar em 1549 com a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil. Segundo Cunha (2006), foram organizados cursos considerados

de Ensino Superior de Filosofia, Teologia e Matemática, mas em 1759 com a expulsão dos Jesuítas esses cursos foram fechados e não houve a criação de nenhuma universidade.

Com a chegada da Família Real em 1808 os objetivos para o Ensino Superior no país começam ser repensados; até o início do século XIX a formação se voltava para o sacerdócio da Igreja, que agora se via obrigada a criar cursos para a formação de profissionais especializados, de acordo com o interesse da Corte (CUNHA, 2007). Ainda segundo o autor, mesmo com a Independência em 1822, manteve-se a estrutura dos cursos em escolas superiores e uma mudança significativa em 1874 foi a instalação do curso de Direito, da “Escola Politécnica, Rio de Janeiro, e da Escola de Minas de Ouro Preto, um ano depois”.

Em Ribeiro (1975) vimos que o modelo que inspirou as universidades latino americanas foi o padrão Francês da Universidade Napoleônica, não compilado em sua integralidade, mas em suas características de escolas autárquicas, desvalorização da Teologia e Ciências Humanas, somando-se valorização das Ciências Técnicas.

A matriz francesa, transplantada para o Brasil, resultaria numa universidade patricária, preparadora dos filhos de fazendeiros, dos comerciantes, e dos funcionários para o exercício de papéis enobrecedores ou para o desempenho dos cargos político burocráticos, de regulação e manutenção da ordem social, ou para o desempenho das funções altamente prestigiadas de profissões liberais, postas a serviço da classe dominante (RIBEIRO, 1975, p.106).

Na configuração desse modelo, o processo de ensino-aprendizagem ocorre na lógica da transmissão de conhecimento, em que o professor é o detentor do saber e o aluno é passivo, não participante do processo. Focava-se no ensino para a elite e na formação tecnicista. Foram criados cursos e faculdades isoladas, voltadas para a formação específica de determinadas profissões, com programas e currículos fechados que buscavam competência e o desenvolvimento de habilidades, os alunos não tinham flexibilidade ou autonomia para direcionar sua formação.

Segundo Fávero (2006), demoramos muito para construir um modelo de universidade no Brasil, e por mais de um século mantivemos o modelo Napoleônico⁴ atendendo interesses do Estado. O autor ressalta a resistência de Portugal em permitir qualquer movimentação no sentido de independência cultural e política e isso significou não concretizar qualquer projeto de criação de universidade.

⁴ O modelo Napoleônico se caracteriza pelo monopólio estatal, a manutenção da laicização introduzida pela Revolução Francesa, a divisão em faculdades compartimentalizadas, a importância atribuída à colação de grau e ao Diploma como requisito para o exercício da profissão e a forte conotação ideológica que colocava a educação a serviço exclusivo do Estado Imperial (ROSSATO, 1998, p.83-84).

Segundo Cunha (2006) na fase inicial da República tivemos uma expansão do Ensino Superior e nesse contexto, foram inauguradas as primeiras Faculdades de Direito em Pernambuco e São Paulo, bem como, as Faculdades de Medicina e Engenharia do Rio de Janeiro, Medicina da Bahia entre outras. Quem ditava o currículo e conteúdos eram autores estrangeiros; os problemas abordados eram relacionados à realidade desses autores e seus contextos sociais o que, evidentemente, estava bem distinto e longe de nossa realidade (RIBEIRO, 1975).

Ainda segundo Ribeiro (1975), não desenvolvemos atividades de pesquisa sobre nossas próprias demandas; cientista, neste contexto era: conhecer e repassar aos alunos uma literatura científica. Esses profissionais, naquela época, não refletiam sobre a necessidade do conhecimento de uma prática pedagógica e de saberes docentes, saberes estes que, mais tarde seriam indispensáveis na formação do docente, não só para a formação de professores em todos os níveis de ensino, mas também para os docentes que atuam no nível superior. Foi esse modelo que predominou na criação e organização do Ensino Superior Brasileiro e se espalhou pelo cenário nacional. Voltado para os cursos profissionalizantes e para a supervalorização das ciências técnicas. Na década de 1930, segundo Cunha:

Constatava-se o desequilíbrio entre o ritmo acelerado de nosso progresso material, gerador de múltiplos e complexos problemas e o nosso incompleto aparelhamento de ensino, suficiente para a formação de profissionais e especialistas distintos, mas inaptos para inspirar interesses pelo bem coletivo e preparar homens capazes de arcar com a responsabilidade da vida social (CUNHA, 1980, p. 236).

Ao estudar Saviani (2010), vemos que a expansão do Ensino Superior no Brasil foi pautada por mudanças que ocorreram a partir da década de 1930, depois de criadas as primeiras universidades no Brasil. Desse período até a Constituição de 1988, podemos notar, segundo o autor, uma continuidade do modelo napoleônico de universidade na expansão do Ensino Superior no Brasil.

No governo de Vargas (1945) houve uma primeira tentativa de escapar dos moldes napoleônicos com a fundação da Universidade do Distrito Federal (1935), configurando-se como um novo modelo organizacional no Ensino Superior, o alemão ou (humboldtiano) que, segundo Sguissardi (2006), surgiu das ideias de Von Humboldt na primeira metade do século XIX, na Alemanha e significava desenvolver sua indústria para se tornar independente no campo da cultura e da ciência, de maneira que sua autonomia fosse preservada de pressões por parte do Estado, o que marca a grande diferença do modelo Napoleônico. Nesse modelo, o professor não é o único detentor do saber, e é pressuposto o senso crítico e a transformação do sujeito, além do desenvolvimento da pesquisa.

Segundo Santos (2011), o cenário do Ensino Superior brasileiro revela um aumento quantitativo das instituições, de cursos e de estudantes, além do aligeiramento da formação de professores. Tal processo teve início em meados dos anos 1960, no período da Ditadura Militar, quando a escola pública passou por mudanças estruturais profundas com LDB nº 4024/61. Tivemos um crescimento populacional e econômico, debates e conflitos sobre direitos civis, avanços na tecnologia; esses fatores provocaram uma forte pressão para novas e mais abrangentes oportunidades educacionais. E para atender as demandas do mercado industrial e mão de obra qualificada, houve um crescimento significativo da taxa de escolaridade em nível superior (SOBRINHO,1998).

Dessa forma, podemos concluir que o Brasil só deu início ao ensino universitário no século XX, segundo Sguissardi (2006), e que foi um dos últimos países a reconhecer oficialmente uma universidade em relação aos países europeus. Teve como base o modelo napoleônico e humboldtiano e é marcado organizacionalmente pelo modelo norte-americano no que diz respeito à extensão. No Brasil seguimos modelos dissociados de nossa realidade o que retardou a criação de uma universidade e somente na metade do século XX é que oficializamos a articulação entre ensino, pesquisa e extensão que é, segundo Puhl (2016), o tripé universitário, constituindo um movimento da formação superior; numa síntese de três movimentos acadêmicos que caracterizam a educação universitária.

Sendo o processo de ensino o ato de apresentar às novas gerações os conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, cabendo ao estudante a aprendizagem e construção de novos conhecimentos; e a extensão que diz respeito à relação com a sociedade na qual a universidade está inserida, que possibilita a dialogicidade do ensino e pesquisa. A pesquisa o situa com o seu desenvolvimento intelectual e propicia a interlocução com outros saberes. O autor ressalta que o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão no Ensino Superior busca superar a dicotomia entre teoria/prática entre sujeito e objeto e possibilita a socialização de conhecimentos, efetivando a interdisciplinaridade.

Nessa retrospectiva descrita nos parágrafos anteriores, chegamos aos anos 1990 e podemos refletir sobre a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 e a questão da expansão desordenada e aligeirada do Ensino Superior, que teve início na década de 1990, promovida essencialmente pelo poder público e executada pela iniciativa privada em atendimento às demandas neoliberais, ação efetiva do poder público para viabilizar negócio da iniciativa privada com uma nova lógica e modelo de instituição que impôs à educação brasileira, um caráter totalmente subordinado e dependente a grandes aglomerados financeiros (DAHMER, 2008).

Um modelo tecnicista, acrítico com mão de obra barata que transfere recursos da iniciativa pública para a iniciativa privada, corroborando para o processo de precarização do Ensino Superior. Segundo Oliveira (2011), podemos observar um dado marcante, que é o número de professores atuando no Ensino Superior, muitos bacharéis de diversas áreas do conhecimento sem formação pedagógica para o exercício da docência.

Sobre esse fato, Almeida e Pimenta (2009, p. 18) citam a questão da “fastfoodização”, o Ensino Superior como usina de produção, em que o estudante passa por um processo aligeirado voltado apenas para obtenção do diploma. Assim, o processo de formação se assemelha a uma gôndola de mercado, em que as disciplinas ficam expostas para escolha.

Ainda sobre a LDB nº 9.394/96, podemos perceber um problema, pois a mesma não aborda questões sobre a formação didática necessária ao docente universitário, o que é diferente nos outros níveis de ensino. O que a lei determina no Ensino Superior é que o professor tenha uma formação em nível de pós-graduação, preferencialmente (não obrigatoriamente) em curso *stricto sensu*, o que, segundo Castanho (2007, p. 63), significa dizer que “a formação pedagógica continua sem espaço no currículo do docente ensino superior”. Sobre isso, Gatti (2018) afirma que os programas de mestrado foram criados nos anos 1960 para formar docentes para o ensino superior, no entanto esses cursos não cumpriram seu eixo formativo: a formação disciplinar e a pesquisa, deixando de articular conhecimento e ensino.

Compreendemos que em um documento formal como esse seria importante mencionar de forma explícita a necessária formação desse profissional para docência no Ensino Superior, bem como o perfil de docente que seria formado. Gatti (2018) defende que a relação universidade/educação superior, redes de ensino/ensinos-formação de professores é fator essencial, pois são os formadores que dinamizam e colocam em ação pelas suas práticas essa formação.

Para as autoras Pimenta e Anastasiou (2002), os cursos de pós-graduação oferecem oportunidades de aperfeiçoamento na pesquisa para os docentes universitários, mas não garantem espaços de reflexão sobre sua atuação e ação docente, deixando de forma aleatória, prevalecendo o pensamento de que apenas o domínio de conteúdos específicos basta para ser um bom professor, enfatizando ainda que há evidências da falta de preparo e “até um desconhecimento científico do que é o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis quando ingressam na docência”(PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.36).

A legislação brasileira sobre Ensino Superior é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário. Segundo Saviani (1998), após a Constituição Federal de 1988, iniciou-se um amplo debate sobre um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. O deputado Otávio Elísio apresentou o projeto nº 12588 e Jorge Hage apresentou o primeiro substitutivo com contribuições de 13 projetos de parlamentares.

Em 1991, com a relatoria da deputada Ângela Amim o projeto nº45/91 recebeu 1263 emendas e voltou às comissões. Um novo projeto foi apresentado em 1992 pelo senador Darcy Ribeiro, este foi rejeitado pelos parlamentares pois já havia um projeto em tramitação. Em 1993 o projeto é aprovado na Câmara e vai ao Senado com a relatoria de Cid Sabóia, PL 101/93.

Em 1995 Darcy Ribeiro apresentou novamente o projeto ao Senado, tendo como preocupação a formação pedagógica e a importância da docência. No entanto, num processo de “enxugamento e desprofissionalização” do texto da LDB – além, das pressões feitas por diversos setores da sociedade, cujos interesses podem ser contrariados com a exigência de maior capacitação docente –, silenciou se, no texto final, a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, configurando-se a redação final.

Nem tudo sobre o contexto histórico do Ensino Superior é desfavorável, em relação aos estudantes, por exemplo, podemos citar como avanço programas federais criados principalmente na gestão do governo Lula como o PROUNI - Programa Universidade Para Todos - criado em 2004, que, apesar de muito criticado por beneficiar a iniciativa privada, também contemplou estudantes do sistema público de ensino e estudantes com deficiência (GUERRA e FERNANDES, 2009).

Outra medida relevante foi a instituição da política de cotas para negros e estudantes de escola pública. Pensando ainda no acesso à universidade pública, temos o REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais -, programa que visou garantir o acesso e permanência dos estudantes e melhor aproveitamento de recursos e estruturas físicas já existentes. Destacamos como outro ponto relevante em relação à formação do professor do Ensino Superior a iniciativa mais recente da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -, em seu programa de estágio de docência, obrigatório para bolsistas pós-graduandos no Ensino Superior (futuros professores).

Segundo Passos (2018, p.24), o ensino superior se diversificou, esse movimento demanda por um novo tipo de profissional com novas atitudes didáticas e pedagógicas. “Isso se coloca em relação aos que atuam em cursos de formadores de professores. Conceitos relativos à docência mudaram, conceitos pedagógicos-didáticos mudaram”. Cabe destacar a relação desses avanços, seus efeitos e o professor formador, um cenário que afetou diretamente suas condições de formação e de trabalho. Segundo Passos (2018), esse contexto exigiu maior aproximação das Instituições de Ensino Superior com a realidade e escola básica.

Numa maior aproximação com o currículo, garantindo equilíbrio entre conhecimentos teóricos e necessários para a atuação na escola, é necessário repensar: Como o trabalho do professor formador poderia contribuir na efetivação deste equilíbrio? Quais conhecimentos são demandados ao professor formador que atua na formação de futuros professores para escola básica?

Ainda segundo Passos e Costa (2009), um dos desafios apontados pelos formadores é a defasagem de saberes que os estudantes apresentam no ingresso do Ensino Superior, pois intensifica ainda mais seu trabalho. O acesso facilitou a inclusão ao nível superior, mas não garantiu condições de permanência com projetos formativos e de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.

Após retratadas as questões sobre os marcos históricos na criação da universidade e Ensino Superior brasileiro, pensamos ser importante, na próxima sessão, tratar especificamente da questão da docência no Ensino Superior para compreender esse profissional docente, suas práticas e ações, a natureza e função de seu trabalho.

3.1.2 A especificidade da docência no ensino superior

É nesse contexto, e frente a esse cenário exposto na sessão anterior que observamos o professor do Ensino Superior. Escolhemos como participantes da pesquisa professores formadores de futuros professores para educação básica e anos iniciais da educação infantil. Compreendemos que a formação necessita de urgente discussão, pois são estes formadores que habilitarão os novos docentes do século XXI. E, entretanto, segundo Brzezinski e Garrido (2001), existe uma lacuna nos trabalhos que discutem o formador de futuros professores, sendo de extrema importância realizar estudos para compreensão sobre a especificidade de sua formação, constituição identitária e ação docente.

Segundo Veiga (2006), docência é o trabalho, a atividade dos docentes, o conjunto de ações que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas, as funções formativas, ter bom conhecimento sobre a disciplina e saber como ensiná-la, são questões que se tornaram mais complexas ao longo do tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho. A formação de professores universitários pressupõe a compreensão da importância da função e natureza da docência, o que implica questões fundamentais sobre prática social, ideias de formação, reflexão e posicionamento crítico (VEIGA, 2006).

Quando se trata de conhecer a realidade que cerca estudante e professor, há a necessidade de análise constante, identificando as mudanças ocasionadas em cada época, bem

como o estudo da evolução da sociedade com relação ao curso escolhido e principalmente identificando maneiras de intervir nessa realidade para contribuir com as transformações que estão se constituindo.

Portanto, conhecer é mais do que obter informações. É analisar, organizar, identificar fontes, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, compreender e refletir criticamente sobre quando algumas destas informações são utilizadas para perpetuar a desigualdade social (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Somente se pode intervir naquilo que se conhece de fato, e este é um dos papéis do ensino superior, conscientizar o estudante para que seja um sujeito participativo no contexto social, contribuindo para o desenvolvimento da sua profissão. Sobre isso, também temos a considerar as contribuições de Cruz e Magalhães (2017), quando afirmam que o ensino não deveria ser restrito à noção de transmissão de saberes, e sim reconhecer seu caráter problematizador que envolve os estudantes em uma perspectiva de mediação e investigação.

Diante das reflexões sobre o Ensino Superior, propomos a discussão sobre as especificidades da atividade docente nesse contexto: como mediador que mobiliza conhecimentos, assim como afirma Charlot (2006) o bom professor deve saber como provocar a mobilização intelectual daquele que aprende. Nesse sentido, o trabalho do professor não é ensinar, e sim, fazer algo para que o estudante tenha interesse em aprender, há que se ter preocupação com a docência, ou seja, elaborar atividades, planejar ações, participar da organização, estruturação, execução e avaliação das políticas educacionais e práticas educativas.

Cunha (2006) aponta “quatro saberes” imprescindíveis à formação docente do professor universitário, fazendo referência aos estudos de Tardif (2000) e Lessard (2005).

a) Saberes relacionados com o conteúdo da matéria de ensino. Essa é uma dimensão muito forte no imaginário dos docentes universitários. No caso das profissões liberais, percebe-se, inclusive, um certo corporativismo, defendendo a exclusividade do conhecimento para um grupo específico de profissionais. A percepção de autoridade está muito presente no discurso dos respondentes, remetida, quase sempre, ao domínio do campo científico especializado. Sugere a obrigatoriedade de um processo de qualificação constante.

b) Saberes relacionados com a prática pedagógica, envolvendo desde o “saber transmitir” até o motivar os alunos e entender como os mesmos aprendem. Inclui a dimensão do prazer de conhecer e de ensinar. Geralmente esse é um saber valorizado no discurso dos professores, que, entretanto, não atribuem a ele uma condição de legitimação acadêmica. Seriam mais tributários de uma tendência, um certo dom que, com a prática, se pode reforçar.

c) Saberes que decorrem de uma postura ética, que torna o professor um educador, na concepção dos nossos interlocutores. Inclui-se aí a condição de saber ouvir, respeitar os alunos, conviver com a diferença, ser justo nas

avaliações, ser honesto etc. Atribuem essas características a uma dimensão do caráter dos sujeitos.

d) Saberes próprios das posturas e atividades investigativas, entendidos como aqueles que fazem do professor um produtor do conhecimento. Nesse sentido, incluem a capacidade de formar um aluno crítico e criativo, capaz de continuar aprendendo, numa postura epistemológica emergente. Envolve a capacidade de autocrítica e as atitudes de humildade, dedicação e paciência. (CUNHA, 2006, p. 263).

Masetto (1998) caminha na mesma direção e afirma que a docência no Ensino Superior exige atualizações constantes dos conhecimentos e práticas, o domínio da área pedagógica, ou seja, aspectos sobre aprendizagem, de modo específico sobre como o adulto aprende, por ser no Ensino Superior o cenário de atuação, reconhecer a função do currículo para a vida dos estudantes e utilizar ferramentas tecnológicas. Para além disso, o professor deve ter clareza de sua dimensão política, inserido em um contexto histórico-social, promovendo a reflexão crítica de seus estudantes.

Sobre a questão da reflexão dos estudantes e da relação com o adulto, Placco (2006) acrescenta que a aprendizagem desses estudantes demanda que suas vivências e experiências de vida sejam contempladas, bem como os conteúdos, objetos do ensino, devem ter sentido para os mesmos, que seja claro qual a real importância em se aprender o que lhes são apresentado. Além disso, o processo de ensino aprendizagem precisa estar baseado na busca de solução de problemas de forma autônoma e na aplicabilidade dos conteúdos. Para o jovem e adulto, a motivação para aprender está na compreensão do sentido do conhecimento adquirido.

Ainda em relação aos saberes e competências necessários ao docente do Ensino Superior, Masetto (1998, p. 36) explica que até a década de 1970 “praticamente exigia-se do candidato o exercício competente de sua profissão”, retomando o princípio de “quem sabe, sabe ensinar”; era suficiente o domínio do conhecimento específico da área de atuação. As primeiras contratações dos professores universitários no Brasil foram realizadas através do destaque desses profissionais na carreira em que atuavam (GOUVEIA, 2001). Esse cenário prevaleceu por muitos anos, reforçando a ideia de que o bom desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem derivava do conhecimento da prática de uma profissão, ou seja, deixava implícita a noção de que qualquer um que saiba bem algo pode saber como ensinar, sendo a formação pedagógica dispensável (MASETTO, 1998).

Ainda sobre esta questão, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 258) se referindo ao processo de docência do Ensino Superior, afirmam que:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará de forma apartada de processos de

desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior.

Essa ideia favorece a reflexão sobre formação continuada/permanente em serviço/lócus que deve priorizar o professor formador como sujeito que ocupa espaços determinantes à transformação da realidade, com foco em sua preparação pedagógica, como espaço institucionalizado onde seu desenvolvimento profissional possa ocorrer. A docência no Ensino Superior pressupõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A formação de professores universitários implica em compreender a importância do papel da docência e as especificidades deste fazer.

Sobre o fazer docente, o autor Zabalza (2004) defende que três funções compreendem o fazer dos professores universitários: a pesquisa, a docência (ensino) e a administração em setores da instituição. Podemos refletir ainda sobre a função da orientação acadêmica: monografias, estágios, dissertações e teses. Corroboramos também com as afirmações de Veiga (2006) que defende que a profissionalização da docência não pode estar dissociada do processo de formação e desenvolvimento profissional e das condições reais de trabalho.

Na mesma linha, para Pimenta e Anastasiou (2002), a lei não concebe o processo de formação para a docência no Ensino Superior com todo o rigor que necessita. Saber contextualizar o conhecimento com a realidade e os estudantes, levá-los à construção consciente da cidadania, da ética, das relações político-sociais e afetivas, é fundamental no exercício da prática pedagógica; todas mobilizadas, em uma única aula, de modo que possibilitem o aprendizado sobre as características de cada ciência. O professor, por meio de suas ações na sociedade há que revelar um profissional reflexivo e múltiplo nas várias relações necessárias durante sua atuação, até para ser um exemplo formativo para seus discentes.

Ramalho e Nuñez (2004) enfatizam a necessidade da formação pedagógica e tratam das habilidades, conhecimentos e atitudes mentais que o professor deve dispor. Afirmam que, para ensinar, é preciso saber o que, como e quais recursos devemos mobilizar para alcançar esse fim. O exercício da docência universitária exige uma sólida formação, não só do conteúdo específico da disciplina, mas, também, nos aspectos didáticos e na formação continuada. Podemos afirmar que pouco tem sido exigido, em termos pedagógicos, pois quando nos referimos à formação de professores, é muito comum relacioná-la à docência na Educação Básica, como se a formação específica para o Magistério, no Ensino Superior, fosse algo irrelevante.

Sobre isso, Cunha pondera (2001, p. 34) que “a própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção

científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino”, corroborando com essa ideia, Veiga (2006) defende que tal exigência é indispensável:

[...] à atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. O ensino articulado aos componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social, não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão. O conhecimento científico produzido pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão (VEIGA, 2006, p. 201).

Também contamos com a contribuição de Chauí (2003) que acrescenta que:

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (Le naufrage de l'université), podemos denominar como universidade operacional. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional [...] A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. (CHAUI, 2003, p.4).

Concordamos com a afirmação acima e enfatizamos que a questão da lógica da produtividade é desumana e não leva em consideração as condições reais de trabalho dos docentes universitários da universidade pública, em relação aos docentes em dedicação exclusiva, inseridos em programas de pós-graduação, as quantidades de horas de trabalhos, as orientações de monitoria, de Mestrado e Doutorado, as comissões e assembleias que participam no âmbito da gestão democrática da universidade.

É atribuído mais valor àquilo que pode ser agregado ao Currículo Lattes⁵ e que gera pontuação do que propriamente à formação que se estabelece da docência em sala de aula. Para produzir conhecimento é necessário estabelecer condições para que o profissional docente possa realizar pesquisas e propiciar financiamento para tal. Sobre isso Bosi (2007) afirma que nos cursos de pós-graduação não é suficiente apenas pesquisar, sendo necessário ainda, publicar a pesquisa, e esta será avaliada. Temos, assim, uma cultura de desempenho instaurada que afasta o professor universitário da graduação, do ensino.

⁵ A Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações. Sua dimensão atual se estende não só às ações de planejamento, gestão e operacionalização do fomento do CNPq, mas também de outras agências de fomento federais e estaduais, de apoio à ciência e tecnologia, das instituições de ensino superior e dos institutos de pesquisa. O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/plataforma-lattes>.

Compreendemos que a docência como profissão tem seus alicerces em bases teóricas, éticas e práticas, é uma ação humana. Reconhecer essa dimensão da docência é admitir que ela se constitui histórica e socialmente. Sendo assim, é constituinte da identidade profissional do professor, requer formação profissional para seu exercício, ou seja, conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente. Assim como vemos em Cunha (1998, p.145), o professor deve “resgatar a utopia e a ideologia que se manifestam na intencionalidade do fazer docente”. A mesma autora ainda considera que:

[...] exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de outras profissões [...] o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação dos professores (CUNHA, 2001, p.25-34).

Como observamos em Cunha (2006, p.258) “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”, o que de forma dedutiva pressupõe que o ensino é uma consequência das demais atividades. Dessa forma, ficam, em segundo plano, elementos constitutivos da atuação docente, como organização da aula, planejamento, metodologia, avaliação, relação professor – aluno, próprios do campo da didática.

Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que embora os professores universitários tenham experiência na área em que atuam, ou até mesmo tenham grande embasamento teórico, o que vemos na realidade é um total despreparo sobre o processo de ensino - aprendizagem.

Podemos afirmar que as formações inicial e continuada do professor universitário são fatores importantes na definição da sua didática e prática pedagógica. A docência não pode ser compreendida como sendo apenas um ato de ministrar aula, de transmitir conteúdos, mas, sim, que ela caminha para além disso. De acordo Libâneo (2007):

O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, nesse novo contexto [que perpassa o mero ensinar, reproduzir conhecimentos], passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não-escolares pode-se ter o entendimento de docência. (LIBÂNEO, 2007, p. 23)

O professor universitário não é um transmissor de conhecimentos, trabalha para superar tal lógica. Apoiamo-nos nas considerações de Imbernón (2006, p.7) que, embora trate do professor da escola básica, afirma que o mesmo precisa vencer “os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário de seu caráter mais relacional, dialógico, mais cultural e comunitário [...]”. O professor tem função social no processo de

ensino aprendizagem e deve estimular a postura crítica e reflexiva dos estudantes, para que estes se tornem protagonistas e produtores do conhecimento. Trabalhamos com a perspectiva de constituição da identidade de educador formador que seja receptivo às necessidades da sociedade e do momento histórico em que está inserido, a prática deve conter o real significado de docência, que compreende auxiliar no processo de construção do conhecimento.

Corroboramos como a afirmação de Pimenta (2002) de que o processo de constituição da identidade do docente universitário se inicia nas vivências, nas memórias, na infância, nos modelos de professores, experiências no convívio escolar e familiar, práticas e na trajetória curricular, nos estudos dos conteúdos específicos e sistemáticos, na decisão da carreira, na construção de um ideal, na convivência com uma categoria e classe profissional, com um código de ética, buscando um reconhecimento social (atribuições e pertencas, identidade para si e para o outro) pela participação em sindicatos. Esses elementos, iniciados na graduação, na formação inicial, mobilizam-se de forma sistematizada com o passar dos anos na prática e trajetória profissional e vão constituindo a identidade docente dos mesmos.

Ao longo desse percurso, temos um domínio progressivo dos saberes da área específica em que atuamos que incluem um saber que, um saber como, um saber para quê, um saber por que e para quem que, gradativamente, vão se estruturando, favorecendo a construção da ação autônoma e reflexiva necessária ao exercício da profissão. Nesse sentido, buscando dar prosseguimento a essa discussão, na sessão seguinte trataremos aspectos sobre esse profissional docente com ênfase no professor formador de futuros professores para educação básica e anos iniciais da educação infantil.

3.2 PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES

Nesta sessão buscamos compreender o que é ser professor formador de professores do ensino superior e revelar a urgência de estudos sobre esse profissional. Segundo Costa (2010), ainda são poucos os estudos sobre sua formação, seu processo de inserção à docência e sua atuação como formador na universidade, seus processos de desenvolvimento profissional e de aprendizagem permanente, suas condições de trabalho, a definição dos saberes específicos necessários à docência no ensino superior e como se constitui sua identidade profissional docente, o que está relacionado diretamente ao objeto de nossa pesquisa.

Passos (2018) afirma que existem poucos estudos em nosso país relacionados às práticas desses professores formadores e aos conhecimentos profissionais necessários ao exercício da docência. A autora ainda aponta que pesquisadores europeus (ALTET, PAQUAY) também sinalizam a ausência de estudos sobre a questão dos professores formadores, ressaltando a importância de pesquisas que abordem as condições necessárias ao desenvolvimento destes profissionais. Passos destaca ainda que na América Latina o estudo de Vaillant (2003) revela a pouca atenção por parte das políticas públicas em relação à formação dos professores formadores.

De acordo com André e Almeida (2009), em estudo realizado sobre a profissionalidade do professor formador sob o impacto das reformas e mudanças no mundo contemporâneo, esta não é uma atividade simples, pois está em constante constituição e definição.

Ao discutirmos sobre o professor formador do ensino superior, é necessário considerarmos, como nos alerta Costa (2010), que esse docente está inserido num contexto de mudanças, impostas pelo capital, fazendo que sejam cada vez mais eficientes e produtivos, a fim de atender as questões mercadológicas, o que afeta de forma direta seu trabalho. Para Belo (2012) é urgente a necessidade de discussão sobre a formação do formador de professores, pois estes formarão os próximos professores do século XXI e precisamos compreender suas ações, formação e sua práxis.

Mizukami (2006) afirma que a docência no Ensino Superior ainda apresenta poucas iniciativas quando comparadas às demais experiências como estudos sobre Educação Básica, Ensino Médio, formação inicial e continuada de professores, por exemplo. A autora afirma que não há programas de incentivo que promovam a formação de professores no Ensino Superior e que só uma parte dos poucos professores envolvidos em algum tipo de curso de formação acaba tendo alguma forma de preparação pedagógica para tal. Ressalta que o tema recentemente passou a fazer parte do debate de maneira mais relevante, nos encontros do ENDIPE/ Encontro

Nacional de Didática e Prática de Ensino e da ANPED/ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Também destaca a iniciativa mais recente da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, em seu programa de estágio de docência, obrigatório para bolsistas pós-graduandos no Ensino Superior (futuros professores).

Afirma ainda que, essas iniciativas têm permanecido no contexto das políticas institucionais e não explicitam formalmente um currículo direcionado para a formação do professor formador universitário, ou seja, não abordam exatamente o perfil ou os conhecimentos necessários ao professor formador, o que ele deve saber fazer e que professor pretendemos formar.

Após justificadas as razões para a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas neste âmbito, partimos para a compreensão conceitual sobre quem é o professor formador de professores do Ensino Superior. Apoiamo-nos em considerações de Hobold e Menslin (2012) que realizam referências a Beillerot (1996) para diferenciar o profissional que atua na graduação formando professores para Educação Básica (formador de base) do formador de formadores, que atua na pós-graduação, responsável por formar novos formadores e atualizá-los. Nossa pesquisa está voltada para os formadores de base do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública.

Ainda, segundo Mizukami (2006), todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem de futuros professores são professores formadores, tanto quanto os que trabalham com as disciplinas de Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e das disciplinas Pedagógicas em geral. Assim como os profissionais que já estão atuando nas escolas e recebem os futuros professores, estes também são formadores. Em nossa pesquisa, os professores formadores participantes são formadores de base do curso de Pedagogia da UNIFESP *campus* Guarulhos que atuam em disciplinas teóricas e práticas, concebem o Projeto Pedagógico do Curso e currículo na perspectiva interdisciplinar e em defesa da escola pública.

Sobre o trabalho do professor formador universitário, Fiorentini (2002, p. 15) apontou três categorias básicas que revelam o trabalho do professor formador:

O **pesquisador-formador**: profissional que prioriza a pesquisa em detrimento da docência, geralmente o bacharel. O **formador-pesquisador** que foca na docência como principal função e pesquisa como suporte e o **formador- prático**, normalmente contratado ou convidado nos cursos de licenciatura, categoria que cresce mais a cada dia, pois representa baixo custo, dedicando-se à docência sem exigência da produção.

Sobre as considerações de Fiorentini (2002) temos a destacar que um trabalho interessante de professor formador seria o que conseguisse unir a docência, a pesquisa e a prática de maneira indissociável. Concordamos com as afirmações de Cunha ao enfatizar que:

A importância dos estudos na área é para se discutir a centralidade e a supervalorização da pesquisa em oposição ao ensino, razões da precariedade dos cursos de pedagogia, conforme apontam os estudos sobre formação de professores. Assim, a formação dos formadores traz ao foco a tríade ensino, pesquisa e extensão. As três devem andar juntas e aí reside o grande desafio do professor universitário. (CUNHA e SILVA, 2014, p. 11).

Com base nas considerações acima, podemos ressaltar que a prática por si só não supre a demanda que o professor formador necessita para atuar na docência, o mesmo pressupõe o conhecimento específico como base para articular os conteúdos das diferentes disciplinas curriculares e os contextos de aprendizagem dos estudantes e dos professores, bem como das especificidades dos ciclos e níveis de escolarização.

Já em relação aos conhecimentos e saberes necessários ao professor formador segundo a literatura, Buendgens e Hobold (2015) defendem que esse profissional deve possibilitar uma formação que conceda aos futuros professores uma perspectiva de continuidade nos estudos, de análise da realidade, de reflexão ética sobre as relações, para pensar em condições de trabalho e carreira. As autoras também enfatizam a criação de espaços de discussão sobre o respeito pela profissão de professor e sobre sua natureza de sua ação, compreendendo que sua formação não pode ser uma lista de aquisições lineares e sobrepostas, cuja soma equivale ao todo.

Mizukami (2006) também discute a questão dos saberes necessários ao professor formador e ressalta que precisa ter conhecimento sobre os contextos formativos escolares, a dinâmica da escola, os tempos e espaços, a forma escolar e as condições de trabalho do professor. A autora também destaca que é preciso compreender os processos de aprendizagem da docência para promovê-los em diferentes contextos e conhecer as políticas educacionais e teorias que as embasam e reconhecer a importância da construção de estratégias de desenvolvimento profissional que não sejam ofensivas e que permitam o reconhecimento das especificidades dos sujeitos (MIZUKAMI, 2006).

Ainda segundo a autora, destacamos a atitude investigativa como eixo da formação do formador, um processo partilhado e contínuo pautado na busca e resolução de problemas. Para a autora pensar um modelo de professor formador para formar é considerar algumas direções formativas como:

A natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência; a escola considerada como local de aprendizagem profissional; a existência de processos não

lineares de aprendizagem; a importância de diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, a partir tanto de conhecimento acadêmico-científico quanto da prática pedagógica; a importância da prática profissional para construção de conhecimentos próprios da docência e de diferentes naturezas[...] A influência de crenças, valores, juízos etc. na configuração de práticas pedagógicas; a necessidade de ambiente propício para partilha de ideias e diferentes tipos de conhecimento dos professores; a necessidade de tempo e espaço mental para os professores se desenvolverem profissionalmente [...] A aceitação de processos de negociação: de processos, de conteúdos, de dinâmicas, sendo naturais às comunidades de aprendizagem que envolve professores e formadores (MIZUKAMI, 2006,p. 21).

O professor formador tem o compromisso com questões sobre o ensino e aprendizagem, fazendo que o futuro professor a ser formado reflita sobre os objetivos, ações e natureza da ação docente. No entanto, por vezes, os professores formadores não têm essa noção. Isaia (2002) afirma que é muito difícil tratar da formação de professores nos cursos de Licenciatura, Bacharelado e até mesmo na pós-graduação, uma vez que não têm consciência de sua função, muitas vezes dissociando a dimensão pedagógica de sua prática formativa, e os cursos não garantem a intenção de preparar de forma efetiva os professores a uma destinação básica da instituição superior, que é a formação de futuros profissionais.

As atividades formativas devem estar vinculadas a “sujeitos conscientes de sua atuação como professores formadores de outros profissionais” (ISAIA, 2002, p. 12). Sobre isso (BUENDGENS; HOBOLD 2015, p. 203) defendem que:

O professor formador, quando está realizando sua atividade docente, tem responsabilidade na formação dos futuros professores, ou seja, no trabalho que esse professor irá exercer. Essa responsabilidade está intimamente relacionada com a constituição da profissionalidade, pois os licenciandos utilizam-se dos modelos, sejam eles positivos ou não, para o exercício da sua profissão.

Marcelo (2009) discute que o conhecimento do conteúdo por vezes, é concebido como reconhecimento social, mas ressalta que saber bem a matéria não significa qualidade no modo de ensinar; outros tipos de conhecimento como: o contexto (onde ensinamos), os estudantes (para quem) e como ensinamos, também são fatores extremamente relevantes sobre a docência. É importante a reflexão sobre a formação docente como um conjunto de ações profissionais complexas que exigem saberes experimentais, que valorizam a atitude e forma do ser e estar na profissão. Ainda sobre docência, Roldão (2006) defende que a natureza e função de ensinar é específica do docente, e que mesmo que outros profissionais possuam saberes conteudinais idênticos, não o saberiam fazer como o docente.

A ação docente do professor formador se constitui como base na formação dos futuros professores e em seus conhecimentos profissionais. Segundo Imbernón (2006, p. 63) “os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício

de sua profissão docente, já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação”. Ou seja, as ações, as práticas docentes e não só os conteúdos e conhecimentos específicos é que devem ter foco especial, elas modelam as posturas e especificidades profissionais futuras. Compreendemos a atividade complexa e natureza da ação docente, porém ressaltamos como Gonçalves que:

Isso não quer dizer, contudo, que estamos afirmando ser o formador de professores o único responsável pela qualidade da formação dos licenciados atuantes. Certamente, este professor também é fruto de uma cultura de formação profissional ultrapassada e se existe algo/alguém que mereça crítica contundente é essa cultura justamente porque tem sido preservada ou mantida acriticamente por nós, como formadores de professores (GONÇALVES, 2006, p. 20-21).

Segundo Mizukami (2006), os cursos de Licenciatura precisam ter como foco principal a aprendizagem da docência. Essa preocupação deve estar presente no planejamento e na ação do professor formador; sobre isso, Vasconcelos (2000, p. 34) defende que:

Se o professor pretende tornar efetiva a sua atuação profissional enquanto docente, não há como ignorar o fato de que o centro de toda e qualquer ação didático-pedagógica está sempre no aluno e, mais precisamente, na aprendizagem que esse aluno venha realizar. Além do mais, que esse aprendizado possa ocorrer, de preferência, com o auxílio do professor e não apesar dele!

Cabe aqui destacar que os formadores de professores têm uma grande responsabilidade, a todo tempo precisam rever práticas e formas de produção de conhecimento, reconhecendo que é necessário produzir dados mais próximos da realidade e que realmente apontem o que acontece na prática e não apenas dizer sobre ela. É importante que nesses cursos predomine a concepção de que:

[...] os formadores de professores têm uma grande responsabilidade no desenvolvimento da capacidade de pensar autônoma e sistematicamente. E têm vindo a ser desenvolvidas uma série de estratégias de grande valor formativo, com algum destaque para a pesquisa-ação no que concerne a formação de professores em contexto de trabalho (VEIGA, 2006, p. 46)

O lócus de atuação dos professores formadores deve ser considerado como local privilegiado, onde os indivíduos aprendem colaborativamente, em comunidades de aprendizagem e se desenvolvem a partir de suas necessidades locais. Ao professor formador cabe a compreensão de que o processo de ensino aprendizagem pressupõe a mediação e a troca de forma deliberada e não imposta. A autora ainda ressalta que é importante ao professor formador à adesão em programas de desenvolvimento profissional e a ideia de reconceptualização do ensino.

Compreendemos assim como Costa (2010, p. 41) que a profissionalidade do formador de professores demanda a visão de “como algo que faz parte de sua identificação enquanto profissional, que caracteriza a sua “marca” sua especificidade enquanto formador, corresponde ao indivíduo e a todos os conhecimentos que possui e utiliza em seu exercício profissional”.

Sobre a questão da formação do professor formador, Mizukami (2006) concebe a como um processo contínuo e de autoformação que envolve dimensões coletivas, individuais e institucionais. Um processo que pressupõe trabalho colaborativo em comunidades de aprendizagem que são constituídas também por outros formadores, e destaca que:

O trabalho com a formação, sobretudo dos formadores não é simples e fácil. Desenvolver as características necessárias para um professor formador demanda tempo e uma reforma educacional na política de formação de professores, em que o processo de mudanças deveria partir dos docentes formadores, já que, ao menos em termos do discurso, são sujeitos centrais, pilares das reformas educacionais (MIZUKAMI, 2006, p. 7).

Esse processo formativo deve ser consciente, os profissionais que atuam na docência no Ensino Superior e são professores formadores precisam ter a dimensão dessa ação e natureza formativa. Sobre isso, Cunha (2001, p. 81) ressalta que o docente do Ensino Superior, ao assumir a difícil função de desenvolver o processo de ensino aprendizagem, irá enfrentar dificuldades para desenvolver sua atividade docente que exige o domínio de diferentes saberes que na sua formação, por vezes, não se fizeram presentes. [...] O docente ao realizar sua pós-graduação, formação continuada, constitui uma habilidade/competência, técnico - científica em seu campo de conhecimento, mas avança com perdas sobre uma visão mais ampla em relação a sociedade e aos processos políticos que a envolvem. Para Passos (2007):

Compreender o trabalho do professor formador implica compreender a docência como um processo de constituição e identificação profissional e que envolve uma relação dialética entre, por um lado, as condições sociais e institucionais e, por outro, as formas de viver e praticar a docência desenvolvida pelos professores, individual e coletivamente, que são constituídas e constituem o contexto institucional. (PASSOS, 2007, p. 108)

Ainda sobre a formação do formador, Mizukami (2006) afirma que de maneira geral, não há preparação formal para o formador e que os processos seletivos no Ensino Superior priorizam a linha de pesquisa e não necessariamente a docência. Porém, ressalta quais são os aspectos necessários ao desenvolvimento profissional dos formadores, destacando:

- a) Importância de uma base sólida de conhecimento, experiências que propiciem o saber ensinar de formas diferentes e em diferentes contextos, para diferentes públicos.
- b) Conhecimento do conteúdo específico, como eixo central que articula a promoção de processos de compreensão e inter-relações entre os diversos conteúdos

e componentes curriculares, bem como dos diversos contextos de aprendizagem e especificidades de cada sujeito.

c) Conhecimento dos contextos formativos escolares, como funcionam as escolas, instituições, os tempos e espaços, a rotina de trabalho e condições.

d) A especificidade do conhecimento pedagógico do conteúdo, em que o formador é protagonista, diz respeito sobre a promoção de processos de aprendizagem da docência quanto conhecimento sobre a profissão como eixo de processos formativos.

e) A pertinência e a necessidade de construção de estratégias de desenvolvimento profissional que permitam a objetivação de crenças, valores e teorias pessoais. A utilização de casos de ensino que permitam processos reflexivos sobre a prática.

f) Atitude investigadora, vista como ferramenta formativa por excelência, uma forma de questionar, dar sentido e relacionar o trabalho cotidiano a contextos históricos, sociais políticos mais amplos (COCHRAN-SMITH, 2003 *apud* MIZUKAMI, 2006).

Baseado nas considerações aqui apontadas, parece-nos bastante pertinente direcionar nossas reflexões para a formação do profissional-professor formador universitário. Nossa proposição reflexiva fica sob o aspecto da responsabilidade das instituições e para a urgente necessidade de formulação de políticas voltadas para a formação e acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do docente responsável pelo processo formativo de outros professores.

Dessa forma, buscando dar continuidade à investigação na presente pesquisa, na próxima sessão propomos refletir sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil e na UNIFESP, local em que realizamos nossa pesquisa de campo com os professores formadores, buscamos compreender também o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, considerando sua natureza teórico-prática, a presença de disciplinas de natureza pedagógica na grade curricular, a valorização da docência, a concepção dos estágios curriculares, as parcerias com as escolas públicas e de que maneira esse curso e lócus de atuação contribui e forja a constituição da identidade profissional docente dos formadores participantes em nossa pesquisa.

3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Nesta seção discutimos elementos para rememorar a história e o percurso do curso de Pedagogia no Brasil, sua criação e concepção, para que possamos compreender quem são os futuros professores da escola básica dos Anos Iniciais e da Educação Infantil e os formadores do curso de Pedagogia no Brasil, como ocorre seu processo formativo e a constituição de sua identidade profissional docente.

Segundo Silva (2006), o curso de Pedagogia foi instituído no Brasil através do Decreto Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, juntamente com as licenciaturas, em consequência da preocupação com o preparo de professores para a escola normal e secundária. A estrutura do curso era o modelo 3+1, bacharéis faziam três anos de curso e cursavam mais um ano de didática, formando-se licenciados. A autora afirma que havia uma relação indevida quanto ao profissional bacharel pela expectativa técnica e pelo caráter generalista de sua formação (SILVA, 2006). Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar o cargo de Técnico de Educação, do Ministério de Educação, por exemplo, (SCHEIBE e AGUIAR, 1999).

Saviani (2008) explica que há uma grande distinção entre os cursos de Licenciatura e Pedagogia, sendo que o primeiro resultou em um currículo centrado em conteúdos culturais-cognitivos. Historicamente é possível compreender que, desde o início da formação dos licenciados em nível superior no Brasil, foi considerada secundária em relação à formação dos bacharéis (SAVIANI, 2008).

O decreto definiu o grau de exigência de bacharel em Pedagogia para ocupação de cargos técnicos, mas não deixava exatamente claro o campo de atuação desse profissional, e para os que realizassem licenciatura ficava a possibilidade de atuar como professores na escola normal e na formação de professores primários. Isso gera uma dúvida sobre qual realmente seria a função e o trabalho do pedagogo, ser professor ou especialista? Existia uma dicotomia sobre o campo profissional e sobre as funções. Sobre isso Brzezinski (1996) afirma que esse profissional, Técnico em Educação, nunca teve sua função precisamente definida no mercado de trabalho. Segundo a autora, essas incertezas influenciaram o desenvolvimento da licenciatura em Pedagogia, pois:

Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de Pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de Pedagogia. (BRZEZINSKI, 1996, p. 46).

Foi em 1960, com a padronização da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 4.024/61 que se começou a questionar a existência do curso de Pedagogia no Brasil. Segundo Silva (2006), o curso de Pedagogia, em sua estrutura curricular, começou a se tornar antiquado. Na medida em que a formação do professor dos anos iniciais deveria se dar em nível Superior e a de Técnicos em Educação, em estudos posteriores ao da graduação. Destaca que em 1962, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº251, pequenas alterações foram realizadas no currículo do curso. Já o Parecer nº 252/69 também de autoria de Valnir Chagas, assim como o anterior, buscou diminuir a imprecisão da identidade do Pedagogo e conferir um diploma único de Licenciado, formando professores e especialistas para orientação, supervisão e inspeção. (SILVA, 2006).

Para Saviani (2008) essas alterações pretendiam:

[...] superar o caráter generalista do curso que levava à definição irônica do pedagogo como “especialista em generalidades” ou, jocosamente, como “especialista em coisa nenhuma” (SAVIANI, 2008, p. 49).

Como nosso objeto de pesquisa é a compreensão da identidade profissional do formador do curso de Pedagogia, talvez seja um percurso interessante desvelar o senso comum de que os pedagogos são profissionais para atuarem na formação prática e de que os especialistas são para o pensamento intelectual e para a teoria. Podemos transgredir esse pensamento e considerar os pedagogos (as) como intelectuais da prática e também das teorias educacionais.

Segundo Silva (2006) essa perspectiva de organização para o curso se manteve até meados de 1960. Então foi apresentada uma nova regulamentação na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, uma lei aprovada com base no parecer nº 251. Sobre esse parecer de 1962, Silva (2006) ressalta que o mesmo estabelecia que o curso de Pedagogia era destinado para a formação do Técnico em Educação e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal. O curso então compreendia licenciatura e bacharelado, professor e técnico; a diferença era que, a partir desse momento era mais flexível, não havendo fragmentação entre as modalidades.

Em relação aos cursos de Licenciatura, Libâneo (1996) explica que também não houve nenhuma mudança substantiva desde a Resolução nº 292/62 do CFE que dispunha sobre as matérias pedagógicas para a Licenciatura. Diferentes formas de organização do percurso da formação foram tentadas como o 3+1 já presente em 1939, e outras distribuindo as disciplinas pedagógicas ao longo do curso. Em relação ao local da formação pedagógica, em alguns lugares foi mantida nas Faculdades de Educação e em outros foi transposta aos Institutos e Departamentos de cursos.

Scheibe e Aguiar (1999) explicam que em 1968 o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos que separam as disciplinas de fundamentos da educação e de habilitações específicas, o curso passou a ser formador de especialistas em Educação (supervisor escolar, administrador escolar, orientador educacional, inspetor, etc.) e continuava a ofertar em forma de habilitação em licenciatura “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais” (p.78), como possibilidade de formação para docência nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental.

Ao lermos Brzezinski (2010) e seu estudo sobre as grandes discussões sobre a identidade do Pedagogo e do curso de Pedagogia, compreendemos que desde o final da década de 1970 vem ocorrendo grandes discussões sobre esse tema; o estudo destaca o I Seminário de Educação Brasileira da Universidade de Campinas – UNICAMP, que ocorreu em 1978, cuja temática foi a “Função e estrutura da pedagogia na educação brasileira”. Sobre os resultados dos debates a autora ressalta que surgiram muito mais dúvidas e fragilidades sobre a identidade difusa do curso; recordando ainda que, ao final dessa década, os educadores brasileiros envolvidos com a formação de professores estavam preocupados com a reformulação ou extinção do curso.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), as Escolas Normais, responsáveis desde então pela formação de professores para atuar nos anos iniciais, foram extintas do País pela lei nº 5.692 de 1971, lei que reformulou a educação básica do Brasil. A habilitação que as Escolas Normais realizavam passou a ser feita por meio do curso do Magistério - Habilitação Específica para o Magistério, nível Médio. Em 1988 surgiram os (CEFAMs) Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, criados pelo Governo Federal para o incentivo e melhora da formação de professores, um projeto que não substituiu as HEMs- Habilitação Específica para o Magistério. Com a Lei nº 9.394/96 esses centros foram fechados, pois a formação para atuar nos Anos Iniciais deveria ocorrer no Ensino Superior; segundo a promulgação desta lei, aquele que desejasse exercer a docência em todo primeiro e segundo grau teria que possuir habilitação em curso superior de Licenciatura Plena.

No estudo de Silva (2006), observamos que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, aprovada em 1996, ao estabelecer indicadores visando elevar o patamar do Ensino Superior e a formação de profissionais para Educação Básica, coloca em cena mais uma vez o curso de Pedagogia e o debate sobre sua identidade.

As disposições transitórias, que não têm força de lei, determinaram um prazo de dez anos para que as devidas adequações quanto à formação de professores em nível Superior fossem realizadas. Segundo o artigo nº 62 da LDB/1996:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Após anos de discussões, em 2006 o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº1, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, atribuindo a esses a responsabilidade pela formação de professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível Médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de educação, produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares (SILVA, 2006).

Já Deliberação nº 60/06 e Indicação 61/06, o CEE/SP estabeleceu as normas para a criação dos cursos de graduação e licenciatura de Pedagogia e adequou o curso Normal Superior e de Pedagogia já existente às novas Diretrizes Curriculares Nacionais expressas na Resolução CNE/CP 01/2006 sobre as políticas de formação docente, do ponto de vista curricular e institucional.

Sobre as diretrizes curriculares para a formação do Pedagogo no Brasil, as autoras Scheibe e Aguiar (1999) ressaltam um processo de conciliação de forças e um embate sobre à necessária formação do professor em nível Superior e a criação de cursos Normais Superiores. As autoras afirmam que o curso de Pedagogia pela sua amplitude e trajetória de sua existência, foi sendo moldado nos interesses hegemônicos dos projetos educacionais vigentes. Ainda sobre as DCNs Silvestre e Pinto (2017, p. 18) ressaltam que:

Nesse contexto histórico, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia [...] Consagram sua centralidade em torno da formação docente para os anos iniciais, transformando-o em uma licenciatura, diferente de sua tradição como Bacharelado. A trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil, até então, foi marcada pela formação de pedagogos para atuarem fora da sala de aula.

Sobre isto, Nascimento (2017) resalta que do ponto de vista histórico, conquistamos muito em relação à constituição da identidade de professor de Educação Infantil a partir do reconhecimento de que este profissional deve ser qualificado em nível superior, ou no mínimo no nível médio, compreendendo as representações da infância, os eixos de interações e brincadeiras, os processos educativos e as características lúdicas da Educação Básica. Ainda segundo a autora “a valorização desta etapa passa pelo reconhecimento do trabalho dos

profissionais, pela continuidade de sua formação, pela consolidação de sua identidade” (p.86, 2017).

Nascimento (2017) ainda destaca que embora a deliberação mais recente tenha retificado a nomenclatura que antes era pré-escola para Educação Infantil, exclui a formação de professoras de creche, determinando que esta será objeto de legislação específica, o que fragmenta a elaboração de uma identidade comum destes profissionais e também coloca-se contrário as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil abalando a concepção de creche como espaço indissociável do educar e cuidar.

Outros autores como Pimenta e Libâneo (2002) também abordam a questão da identidade do curso de Pedagogia e afirmam que houve uma descaracterização do mesmo como área específica de conhecimento como campo profissional. Defendem ainda que “a tese da formação de todo educador deve ter por base a docência e precisa ser entendida dentro de posicionamentos de intelectuais, em momentos históricos, da educação brasileira” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002. p.28). O processo iniciado em 1980 gerou essa descaracterização do papel do profissional pedagogo como Técnico em Educação, algumas faculdades passaram a ter apenas duas habilitações – professor de cursos de habilitação do magistério e das séries iniciais do 1º grau e descartaram boa parte da fundamentação pedagógica do curso (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002).

A promulgação da Lei n.9394/1996 possibilitou a criação de uma nova instituição responsável pela formação do professor da Educação Básica e alterou a organização dos cursos destinados a esse fim (Resolução CNE/CP Nº 02/02). Já em 2006, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, a maioria das reivindicações dos movimentos dos educadores, centralizando a formação do Pedagogo em torno da docência nos anos iniciais da Educação Básica foram contempladas (SILVA, 2006). Dessa forma, o curso de Pedagogia, que até então, nos marcos legais anteriores, embora contemplasse a formação de professores, e tinha sua centralidade na formação do bacharel, passa, a partir das DCNs, a focar esforços na formação do Pedagogo e na docência (licenciatura).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais temos definido que a Licenciatura em Pedagogia se destina:

[...] à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, art4º).

Quando refletimos sobre a história do curso de Pedagogia, podemos notar uma série de ambiguidades e indefinições em relação ao seu campo de conhecimento e formação da identidade profissional do Pedagogo (LIBÂNEO, 1996). Para o autor, o campo é muito vasto, assim como as práticas educativas na sociedade, o mesmo argumenta que em tudo que há intencionalidade, há prática pedagógica, portanto, pedagogia.

O mesmo autor ainda ressalta que não podemos dizer que a questão da desvalorização acadêmica e social desse campo de conhecimento foi resultado apenas da legislação tecnicista do período 1962-1980 e dos movimentos de reformulação do curso. Afirma que a Pedagogia foi adquirindo uma conotação de operacionalização metodológica em detrimento das dimensões filosóficas, científicas e epistemológicas e defende que:

Ainda que o Parecer 252/69 mantenha a denominação “curso de pedagogia”, seu conteúdo deixa entrever que o termo “pedagógico” tem o sentido de metodológico, técnico, administrativo, no mesmo tom da linguagem dos “profissionais da educação” da década de 20. Além disso, pesa-lhe a herança do passado em que estudos pedagógicos referem-se quase sempre à preparação de professores, o que explica, ainda hoje, em algumas faculdades de educação, a identificação do termo “pedagogia” com a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, com o que a pedagogia tende a reduzir-se à prática do ensino (LIBÂNEO, 1996, p.22).

Libâneo (1996) também aponta o fato de que a proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia repete os problemas já criticados, como o “inchaço” do currículo e o aligeiramento da formação e pretensões ambiciosas sobre a diversidade de profissionais que o curso pretendia formar. Além da inviabilidade de dar ao curso o caráter de aprofundamento nas ciências da educação, formando o pesquisador especialista em Educação.

Diante do exposto, problematizamos nessa pesquisa o fato de que não só pedagogos atuam na formação de licenciandos em Pedagogia. A formação para docência no Ensino Superior como vimos, se constitui historicamente como uma atividade menos relevante, preocupada inicialmente muito mais com o desempenho profissional. Ensinar significava palestrar grandes aulas expositivas, ser especialista em determinado assunto, ter conhecimento teórico da disciplina, ou acreditava-se que aqueles que possuíam conhecimento prático da matéria automaticamente saberiam ensiná-la, não havendo preocupação com aspectos pedagógicos e didáticos. Sobre isso Marcelo argumenta que:

Para ensinar, porém, sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador de qualidade de ensino. Existem outros tipos de conhecimentos também importantes: conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo, e também de como se ensina (MARCELO, 2009, p.5).

O que se espera de um curso de Pedagogia e da formação de um Pedagogo? Saviani (2007) ressalta que a partir das DCNs de 2006 um intenso debate foi travado a respeito do campo do conhecimento da pedagogia e do perfil do profissional a ser formado neste curso, o pedagogo e/ou professor? Um curso com “amplo campo de atuação profissional que excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para área da gestão educacional” (PINTO, et al, 2017, p. 18).

As DCNCP de 2006 definem uma abrangência desde a Educação Infantil, Gestão Educacional, Educação Especial, Educação Inclusiva, minorias linguísticas e culturais, educação no campo, Educação De Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Ambiental e educação em espaços não escolares. São tantas especificidades em um período de 3.200 horas, entre 3 e 4 anos, distribuídos entre atividades formativas, estágio supervisionado e atividades teórico-práticas por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Observamos a pulverização da formação docente e problematizamos questões como, por exemplo, como formar um professor de educação infantil em 3.200 horas e conseguir dar conta de todas as especificidades da infância? O que e como avaliar no Ensino fundamental considerando a responsabilidade da formação profissional que envolve este processo?

Em um estudo recente sobre a formação de professores polivalentes no Brasil para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sobre os currículos dos cursos de Pedagogia de instituições Públicas e Privadas do Estado de São Paulo, realizado entre os anos de 2012 e 2013, Pinto et al (2007, p. 19) destacaram que:

Os resultados evidenciam a insuficiência e inadequação dos atuais cursos de pedagogia uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos [...] que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais.

As matrizes curriculares dos cursos indicam os problemas já apresentados nas DCN'S de 2006, indefinição do campo pedagógico e a dispersão da identidade, atuação e perfil do profissional docente formado neste curso. Gatti (2009) também analisou cursos de pedagogia no país e observou a ausência nas ementas, no tratamento de práticas pedagógicas pertinentes ao trabalho com crianças pequenas, ou seja, em relação a conteúdo da Educação Infantil.

Pinto et al afirmam ainda que a formação de pedagogos no Estado de São Paulo se mostra “frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva” (PINTO, et al, 2017, p. 18). Cabe destacar também a complexidade que envolve o combate aos interesses e disputas por currículo de grupos ligados à BNCC- Base Nacional

Comum Curricular, avaliações externas, indústria editorial e os processos sofisticados de privatização no Ensino Superior.

Uma possível alternativa apresentada pelo estudo seria um curso de Pedagogia em uma perspectiva interdisciplinar, como uma organização mais integradora por meio de projetos e percursos formativos integrando as diferentes áreas do conhecimento. Cabe considerar que a formação desse profissional deve conceber como eixo central de formação a dimensão teórico-prática de forma indissociável (CRUZ e MAGALHÃES, 2011). Podemos considerar que uma definição para Pedagogo seria como um profissional habilitado para atuar no ensino, gestão e organização de sistemas, projetos e unidades educacionais, produção e difusão de conhecimento, concebendo à docência como eixo central de sua formação e identidade profissional (SILVA, 2006). Libâneo (1996) afirma que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (LIBÂNEO, 1996, p. 261).

De forma breve, o percurso apresentado é importante para que possamos compreender a conjuntura atual e a constituição da identidade profissional dos futuros professores da escola básica dos Anos Iniciais e da Educação Infantil e professores formadores. Na próxima seção apresentaremos a contextualização de nossa pesquisa, o campo de nossa investigação, o curso de pedagogia da UNIFESP *campus* Guarulhos onde atuam nossos professores formadores participantes do estudo.

3.3.1 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIFESP CAMPUS GUARULHOS

No *campus* Guarulhos, mantendo o objetivo de envolver uma proposta de ensino integradora e interdisciplinar, a UNIFESP inicia seu compromisso com outras áreas do conhecimento, incorporando a Ciências Humanas – mais especificamente com os cursos de Ciências Sociais, História, Pedagogia e Filosofia (UNIFESP, 2006, p. 5).

No Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP do período de 2016 a 2020 encontramos um breve resgate da história da universidade. Em 1933 surgiu a antiga Escola Paulista de Medicina – EPM, um dos melhores centros de ensino e pesquisa da área da saúde do país, o que favoreceu a expansão da UNIFESP em direção a outras áreas do conhecimento. Em 1994 ocorreu a transformação da EPM em Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). O PDI da Instituição aborda a questão da importância de uma Universidade pública e socialmente relevante, destacando que a função primordial de uma universidade pública é contribuir para o reconhecimento e reflexão sobre os problemas que afligem a sociedade, para a produção de conhecimento científico e prático, para a transformação social, em uma perspectiva colaborativa e conjunta ao desenvolvimento da equidade (UNIFESP, 2016).

Já consolidada no *campus* São Paulo, a UNIFESP se expandiu em cinco outros *campi*, em outras áreas do conhecimento como: ciências exatas, humanas e biológicas, confirmando suas ações inter-relacionadas de ensino, pesquisa e extensão, um objetivo que visava levar o ensino universitário gratuito e de qualidade a outras regiões do Estado de São Paulo; completou-se com a constituição de cursos de pós-graduação e ações de extensão, dando maior acesso à educação para as comunidades onde a UNIFESP está inserida.

Em 2007, dentro do projeto de expansão da UNIFESP, foi criada a Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da UNIFESP no *Campus* Guarulhos, com um projeto acadêmico de universidade que integra as áreas de conhecimento das Ciências Humanas e tem como proposição formar sujeitos críticos e atuantes. Cumprindo a função social da universidade, busca a produção e difusão do conhecimento, contribuindo para a construção efetiva de uma sociedade democrática e com perspectiva de equidade. (UNIFESP, 2016).

Ainda segundo o PDI da universidade, o intuito primordial da UNIFESP é contribuir de modo incisivo para o processo de construção de uma realidade social mais equânime, por meio da promoção do conhecimento, do desenvolvimento de ações transformadoras capazes de intervir diretamente na realidade local de onde está inserida; possibilitar aos egressos consciência crítica sobre sua realidade e perspectiva para mudança social. Diante disso, cabe

ressaltar que o *campus* Guarulhos está situado em um bairro de alta vulnerabilidade⁶. Segundo dados do Diagnóstico do setor habitacional da Prefeitura de Guarulhos de 2011, localizada na região Sudeste do município de Guarulhos, a UPR - Unidade de Planejamento Regional - Pimentas é formada pelos bairros Aracília, Água Chata, Itaim, Pimentas e uma pequena parte de Bonsucesso e Presidente Dutra; formado, em grande parte, por ocupações irregulares e clandestinas.

No estudo, atribui-se a responsabilidade do crescimento desordenado e expansão à implantação do Aeroporto Internacional, a ampliação da Rodovia Presidente Dutra e à criação da Rodovia Ayrton Senna. Outro dado relevante é que a UPR Pimentas está quase totalmente inserida nas Bacias Baquirivú e Central e de maneira geral, seu território é propício às ocupações (GUARULHOS, 2011). Pensando sobre as questões da realidade local e da função da universidade, cabe ainda destacar em relação ao PDI o texto que defende que:

A dinâmica entre o local e o global produz a capacidade de reconhecer, em ambos os casos, o que é relevante, procurar oportunidades e traçar estratégias, acadêmicas e institucionais. A universidade não é uma instituição de bairro, presa às dinâmicas locais, mas também não é uma instituição metafísica, dissociada dos problemas reais que afetam as populações. (UNIFESP, 2016, p. 21).

O *campus* oferece cursos de graduação em Filosofia, Ciências Sociais, História, Letras (bacharelado e licenciatura), História da Arte (bacharelado) e Pedagogia que se organizam em torno de três eixos de disciplinas: obrigatórias, de domínio conexo (formação complementar) e optativas (formação livre). Há oito Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que o *campus* oferece: Educação e Saúde na Infância e Adolescência; Filosofia; Ciências Sociais; História; Educação; História da Arte; Letras e Mestrado Profissional em Ensino de História.

O curso de Pedagogia da UNIFESP *campus* Guarulhos tem duração de nove semestres e propõe a formação profissional docente para atuação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de planejamento e serviço de apoio educacional; gestão educacional, análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação e pesquisa educacional (UNIFESP, 2016).

⁶ A vulnerabilidade social é entendida como o desajuste entre ativos e a estrutura de oportunidades, provenientes da capacidade dos atores sociais de aproveitar oportunidades em outros âmbitos socioeconômicos e melhorar sua situação, impedindo a deterioração em três principais campos: os recursos pessoais, os recursos de direitos e os recursos em relações sociais (KAZTMAN e FILGUEIRA, 2006).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, o profissional pedagogo formado no Curso de Pedagogia Licenciatura da Escola de Filosofia Letras e Ciências Humanas da UNIFESP estará “comprometido com a escola pública e será conhecedor do processo de escolarização reconhecendo seus problemas e especificidades” (UNIFESP, 2016. p. 14). Em uma relação estreita entre ensino e pesquisa, será docente e pesquisador da escola e da educação. O documento ainda apresenta um resgate histórico sobre a questão da produção da desigualdade educacional e enfatiza o papel da universidade e do curso com posicionamento claro sobre a necessidade de focar na igualdade de direitos e no respeito às diferenças, garantindo uma estrutura curricular que reflita o desejo por uma educação superior que não se furta das demandas dirigidas às instituições de formação.

O curso de Pedagogia da UNIFESP tem como objetivo geral a formação de professores, gestores e pesquisadores com elevada qualificação técnico-acadêmica e reflexão política, estabelecendo como meta o vínculo permanente com instituições públicas de ensino e outras organizações educativas; o documento ressalta “um comprometimento fundado na defesa da escola pública e no (re) conhecimento de seus problemas e particularidades” (UNIFESP, 2016 p.14). Ainda sobre essa opção, destacamos o trecho que afirma que “a Educação Pública se impõe como compromisso e como conteúdo transversal das disciplinas obrigatórias e eletivas do Curso de Pedagogia” (UNIFESP, 2016 p. 17).

Em relação aos objetivos específicos do curso, destacamos os seguintes:

Sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico; interação teoria e prática que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional; compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltado a formação humana e referenciada na concepção sócio-histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais. (UNIFESP, 2017, p.19).

Desde o primeiro ano formativo na graduação, a proposta curricular tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao profissional em uma perspectiva humanística e técnico-pedagógica. São oferecidas disciplinas e atividades que propiciam reflexão sobre educação e sociedade de maneira contextualizada e também possibilidades de vivenciar na prática, situações reais que re-informam as teorias aprendidas. Nos dois primeiros anos de curso, os estudantes realizam atividades práticas em uma disciplina chamada *Práticas Pedagógicas Programadas* e, nos dois anos finais, os estágios curriculares do curso, no Programa de Residência Pedagógica, que oportuniza contato com o cotidiano das

escolas no entorno do *campus* Guarulhos; um programa especial de estágio curricular supervisionado centrado na aproximação entre Universidade e Escola Pública articula teoria e prática e que busca a inovação na formação inicial de docentes e gestores educacionais, possibilitando um contato real com o universo das escolas integrando as aprendizagens teórico-práticas. Sobre o programa, cabe destacar:

Nenhum programa de formação de docentes é neutro e este declara o compromisso ético e político em preparar profissionais que possam realizar uma educação escolar de qualidade para todos. Esse compromisso justifica a escolha da escola pública como foco principal das ações práticas desde as vivências, experiências, pesquisas, intervenções e outras atividades a serem desenvolvidas nas UC Práticas Pedagógicas Programadas que propiciarão o aprendizado com as instituições e comunidades numa experiência intercultural direta, até a realização dos estágios profissionais obrigatórios, aqui concebidos como Residência Pedagógica -, integrando a teoria ao contexto prático de docentes e gestores já profissionais (UNIFESP, 2016, p. 124).

Um programa que se assemelha à proposta da residência médica, de onde a Universidade retirou a essência da ideia da **imersão**, a aproximação no contato do estudante, com práticas profissionais em situações reais de aprendizagem sistemáticas no cotidiano das escolas, com professores formadores que já atuam nesses contextos, gestores e orientadores educacionais (UNIFESP, 2016). Esse período de imersão é acompanhado por um docente do Departamento de Educação da UNIFESP, a preceptoria é realizada por Doutores em Educação, com ampla experiência na Educação Básica e na formação de professores. São realizadas reuniões semanais de orientação com grupos de no máximo 8 residentes para a elaboração e realização da ação de prática pedagógica (UNIFESP, 2016).

O Programa de Residência Pedagógica possibilita a aprendizagem prática, a partir da realidade, tomando os eventos e aspectos dificultadores da prática pedagógica do professor e da escola como fontes de aprendizado, pois estes são tomados como objeto de estudo e reflexão pelos residentes, orientados por seus preceptores e que resultam em matéria a ser tratada também na escola, a partir do diálogo com o professor formador e gestores que acolhem o residente na escola (UNIFESP, 2016).

A organização curricular do curso é um grande diferencial, as unidades curriculares são planejadas de maneira que haja vínculos temáticos, conceituais e metodológicos entre elas. Esses vínculos favorecem situações de aprendizagem e oportunidades para que os estudantes reconheçam os objetos de vários ângulos e sob várias percepções. Como se trata de um curso que visa à formação de educadores – docentes e gestores –, em que a base é constituída na integração com outros campos do saber como Filosofia, Psicologia, História, Sociologia, Ciências Naturais, Linguagens, Arte, o currículo da Pedagogia contempla atividades

acadêmicas relacionadas a essas várias áreas de conhecimento, bem como atividades específicas do fazer docente e da gestão educacional (UNIFESP, 2016).

Na proposta curricular também há a possibilidade de escolha das disciplinas eletivas em áreas variadas tais como: o brincar, tecnologias, educação especial, projetos, contação de história, música, artes, exclusão escolar, relações de gênero e étnico-racial, etc. Cabe destacar um ponto interessante, segundo o Projeto Pedagógico do Curso:

Além dessas Unidades Curriculares Eletivas listadas, outras devem ser oferecidas com temáticas que atendam as futuras demandas dos estudantes e aquelas verificadas ao longo da experiência do curso e do contato com as redes públicas de ensino. (UNIFESP, 2016 p. 29).

Em relação à organização das aulas, o curso conta com uma carga horária de 4 horas de atividades de leitura e correlatas, mais 1 hora com supervisão docente e apoio às atividades vinculadas às aulas, o que ocorre tanto presencialmente (pré ou pós aula) como por meios à distância, totalizando 5 horas (UNIFESP, 2016).

Sobre as metodologias descritas no PPC como as mais utilizadas nas aulas para concretizar os objetivos do curso, destacamos: exposições, exposições dialogadas, seminários, estudos comparados, debates, análise de resultados de avaliações e indicadores de qualidade da educação, elaboração de projetos de pesquisa de campo; produção de memorial, relatórios, resumos, resenhas; filmes e documentários, estudo do meio, visitas monitoradas, elaboração de unidades didáticas, análise crítica de situações didáticas, análise, manipulação e produção de materiais didáticos; simulações (gestão de rede escolar fictícia), estudos de caso e ensaios de planos de intervenção; socialização e divulgação de estudos.

O curso de pedagogia da UNIFESP busca complementaridade disciplinar durante as aulas e a pluralidade de experiências nas aprendizagens propiciadas pelo trabalho em pequenos grupos; conhecimentos e informações que contextualizam os saberes acadêmicos de modo solidário e ampliam a autonomia intelectual dos estudantes; cabendo destacar que segundo o Projeto Pedagógico do Curso:

Tornar-se pedagogo, enfim, significa saber articular o que é da ordem da teoria com as questões da prática educacional, nelas enxergando dimensões que ultrapassam as fronteiras das instituições escolares, adentrando o terreno dos conflitos políticos, sociais e culturais (UNIFESP, 2016, p. 15).

O curso de Pedagogia da UNIFESP *campus* Guarulhos tem uma proposta integradora com percursos formativos comprometidos com a formação teórica e prática de seus estudantes. Cabe destacar que abordamos nesta seção o curso de Pedagogia e o lócus de atuação de nossos professores formadores participantes da pesquisa, pois o ambiente de trabalho, a socialização e

as relações estabelecidas nesse contexto, constituem e forjam sua identidade profissional docente. Sobre isto, Placco et al (2017, p. 4, no prelo) afirmam que “torna-se lócus da constituição identitária do professor na medida em que consegue mobilizar elementos que dinamizam o processo de negociação entre atribuições e pertença”.

Os professores entrevistados ressaltam o quanto é diferente e relevante atuar na UNIFESP *campus* Guarulhos, são conscientes da realidade local e do perfil dos estudantes que estão formando, acreditam na escola pública e na proposta de um projeto pedagógico de curso que possibilite a formação de profissionais para atuação em defesa da mesma.

Podemos considerar que o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, o ambiente de trabalho, as trocas com os colegas de área e com os estudantes, a relação com o outro, o ambiente competitivo e por vezes egoísta, com pressões por produções, os momentos formativos ou a falta deles, interações e socializações também contribuem para a constituição da identidade profissional docente dos professores formadores.

Na próxima seção, dando continuidade aos nossos estudos sobre os futuros professores da escola básica dos Anos Iniciais e da Educação Infantil, o professor formador e profissional docente, apresentaremos conceitos e pressupostos sobre sua constituição identitária.

3.4 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

“A identidade não é uma peça de museu, que fica quietinha na vitrine, mas há sempre assombrosas sínteses das contradições nossas de cada dia”. (RIOS, 2002, p.220)

Esta seção discute o conceito de identidade profissional e o processo de constituição da identidade profissional docente. Para abordar a questão da constituição identitária tomaremos como base os estudos de Dubar (1997, 1998, 2009), sociólogo francês que estuda a identidade em uma perspectiva sociológica, por meio do trabalho, nos ambientes e contextos de trabalho, pelos processos de socialização desde a infância e, apesar de não realizar pesquisas na área da identidade docente, relaciona-se com nosso objeto de pesquisa. Optamos por compreender a identidade profissional docente a partir do conceito de identidade profissional de Dubar e outros autores.

O conceito de identidade está vinculado ao processo de socialização, interação e com a constituição das características pessoais e sociais produzidas durante toda a trajetória de vida de um sujeito (DUBAR, 1997). As experiências vivenciadas ao longo da trajetória pessoal, nas relações sociais e das significações pessoais, constituem o que o autor denomina identidade. Essas atividades (a infância, a escolarização, o trabalho, as relações familiares e amigos) que envolvem as experiências pessoais constroem o “eu subjetivo” de uma pessoa. Estamos sempre em constante movimento e em diferentes formas de atividade no modo de estar no mundo. Depende muito das pessoas com que estamos interagindo, da atividade que estamos exercendo. Vamos assumindo personagens, recriando enredos, assumindo papéis ao longo de nossa trajetória, tudo ocorre na nossa interação com o outro, não há como separar o eu pessoal do eu profissional e isso é fundamental para a nossa constituição identitária.

A identidade é o arcabouço pessoal, ou seja, é o conjunto de experiências que o indivíduo estabelece com o outro por meio das relações sociais. Dubar (2009, p. 67) defende que “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re) construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”. O autor considera as dimensões internas e externas dos indivíduos e busca compreender como elas interagem para a constituição de sua personalidade (FERRON, 2014). Dubar (2009) explica através da literatura das ciências sociais e dos processos históricos como ocorrem as transformações tanto economicamente, simbolicamente, na política e nas relações sociais. Afirma que a identidade é resultado heterogêneo da articulação entre os dois processos: *relacional* e *biográfico*, sendo o *biográfico* “a identidade para si (o que o indivíduo diz de si mesmo, o que pensa ser, ou gostaria de ser)” a incorporação das categorias do próprio indivíduo para si e que conta para os outros. Já o

relacional é a identidade para o outro, que chama de “societária ou comunitária”, em que há uma atribuição de categorias ao indivíduo pelos seus pares, “a identidade que o outro me atribui” (GATTI, 2007, p. 273).

Para Dubar (2009), a constituição da identidade se dá na relação entre os atos de *atribuição* (quando o outro diz o que o indivíduo é) e de *pertença* (a aceitação ou não das ações atribuídas); a identidade se constitui movimento, no qual “cada indivíduo é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma” (DUBAR, 2005, p.136). O autor adota o conceito de formas identitárias, pois concebe a identidade como heterogênea e complexa, que engloba o eu e o outro, noções de pessoa e sociedade; e portanto, pensa esta forma identitária marcada por uma dualidade entre identidade *para si* (o que quero que o outro veja em mim) e identidade *para o outro* (fruto do que é atribuído por outras pessoas ao indivíduo) (FERRON, 2014). Sobre isso, Gatti (2007, p. 273) ressalta que:

Na articulação desses processos ocorre a atribuição de papéis pelo outro, a interiorização que é aceitação e vivência do papel e a incorporação, processo pelo qual esse papel passa a fazer parte da identidade sócio profissional do indivíduo. A identidade socialmente construída sofre ação do tempo e da história, possibilitando a evolução das categorias e pode sofrer alterações pelas negociações identitárias, quais sejam, identidade para o outro conferida e identidade para si construída; identidade social familiar e identidade social visada.

A esse movimento de pertencas e atribuições entre o indivíduo e o outro, os grupos e instituições, Dubar (1997) denomina como *negociação identitária*; um movimento imprescindível para a constituição identitária dos sujeitos. Sobre isso, Placco e Souza (2010) afirmam que:

A identidade é compreendida, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social da pessoa, em que se articulam *atos de atribuição* (do outro para si) e *de pertença* (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente. (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 86).

É na conexão desses processos (pertencas e atribuições) que o indivíduo pode ou não aceitar interiorizar essas vivências (atribuições). Nossa pesquisa trabalha com entrevistas com professores formadores, por meio das narrativas, nas quais tendem a exprimir suas atribuições, e ao mesmo tempo, revelam suas pertencas. Sobre isso, Placco e Souza (2006, p.22) defendem que “é no processo de narrar o mundo em que vivemos que apreendemos o significado e os sentidos de tais vivências para si e para o outro, com o outro”. Esse processo é resultado da transação entre o sujeito e o confronto com sua história de vida (nomeada transação subjetiva) e da transação entre o sujeito e as instituições (transação objetiva) (DUBAR, 2009).

Nesse sentido, ao estudarmos identidade segundo Dubar (2009), temos que olhar para diversos momentos da vida dos sujeitos, sendo eles de desconstrução, reconstrução, reconfigurações particulares, fatos marcantes, assim como situações profissionais, pois identidade não se constitui de forma estática, pelo contrário, está sujeita a constantes transformações que refletem o contexto social, econômico e político. Além de ser um tema de extrema importância; conforme Catani (2000) defende:

A questão identitária é seguramente um dos temas mais candentes da contemporaneidade. Por isso, pode-se admitir que esse conjunto numeroso de trabalhos faz parte de uma tendência que vem se acentuando há mais de uma década em outros países, sobretudo nos contextos francófonos, nos quais a noção de identidade tem sido adotada por aqueles que desejam compreender, no campo da Educação e da Formação, como as mudanças individuais e coletivas se processam. (CATANI, 2000, p. 404).

Buscando dar prosseguimento aos elementos de conceituação desta seção, elaboramos um entendimento, segundo Dubar (2009), de que a identidade não é algo estanque, inerente ao sujeito, mas é construída na interação do sujeito com a cultura e contexto social no qual está inserido. Ao nascer, o homem tem possibilidades de se tornar humano; porém o biológico não é suficiente para a condição humana. Para se tornar humano, é preciso se apropriar do histórico da sociedade humana. Nesse processo de humanização, o homem entra em interação com o mundo, se apropria da cultura e se desenvolve. Constrói-se a partir de um jogo de forças entre os discursos do imaginário social e as expectativas do próprio sujeito (DUBAR, 1997).

Os contextos sociais, econômicos, políticos, culturais são condicionantes nessa alteração e reconfiguração das identidades profissionais. As crises, pessoais, econômicas ou sociais, são inerentes aos processos de constituição identitária, pois “a crise revela o sujeito a si mesmo, obriga-o a refletir, a mudar, a lutar para ‘libertar-se’ e se inventar a si mesmo, com os outros. A identidade pessoal não se constrói de outra forma” (DUBAR, 2009, p. 255).

O processo de construção da identidade não ocorre de forma tranquila e equilibrada, envolve as histórias particulares, as trajetórias de vida dos sujeitos e na interação destes com o outro e com o contexto. A identidade tem constante necessidade de ser interpretada; o sujeito é um aglomerado de fragmentos envolto em relações conflituosas e incertas. Dessa forma não é fácil compreendê-lo fora de uma continuidade, de uma noção de trajetória de vida relacionada a um determinado contexto.

Sendo assim, podemos compreender que a identidade vai se constituindo nas relações, na interação com outro, nos contextos, na trajetória de vida, de trabalho; não há como separar o eu pessoal do eu profissional. Não existe identidade sem alteridade, ou seja, o indivíduo se

constitui a partir do olhar do outro, situado em um determinado tempo e contexto. A identidade se constitui pela mediação que o sujeito faz com as atribuições sociais, em um movimento dialético através de suas experiências com o outro e com o seu contexto social, profissional e familiar, ele se modifica e, conseqüentemente, a sua identidade é também modificada. O que é único, específico do sujeito, só é porque pode ser compartilhado com o outro, identidade é a diferença, a especificidade.

3.4.1 Identidade Profissional

Para compreender o processo de constituição da identidade profissional docente do professor formador do curso de pedagogia, tomamos como base o conceito de identidade anteriormente anunciado: como um processo que não é linear e determinado, e que está em constante (re) construção, consideradas as circunstâncias em seus vários contextos. No entanto, como se trata de investigar a identidade docente, faz-se necessário aprofundar o conceito de identidade profissional.

Nos baseamos em Ferron (2014) para refletir a noção de identidade, na perspectiva da socialização, pensada a partir do contexto e ambiente de trabalho em que se constitui a identidade profissional. Dubar (1997) afirma que é no trabalho que as identidades se constroem e se desconstroem, em movimento contraditório e constante. Gatti (2007. p.273) ressalta que “o trabalho constitui um espaço para ocorrência das negociações identitárias, as quais darão origem a uma estrutura de identidade profissional”, a autora ainda afirma que a identidade profissional é resultado das interações no trabalho e das relações construídas por seus atores neste contexto.

Contextualizamos assim o cenário que optamos para realizar a pesquisa, a Universidade Pública, que resiste aos problemas da crise da Educação Pública, precarização e desprofissionalização do trabalho docente, ausência de políticas públicas de formação permanente para os docentes. Ainda na atual conjuntura privatista, sofre com cortes de orçamento, em uma tentativa de conversão de educação em negócio e produto, em um discurso recorrente de que o público é ineficiente para gerir (NÓVOA, 2017). Fundamentamos nossa escolha por esse contexto e lugar, pois acreditamos na resistência e proposição de novos caminhos para a Universidade Pública e para o trabalho do professor formador nesse contexto; ao pesquisar nesse cenário, podemos problematizar tais questões e dar voz aos professores, partindo de suas percepções e do contexto vivenciado.

Dubar (2009) afirma que além do contexto de trabalho, as primeiras ações de constituição de identidade profissional são atribuídas pela família e meios sociais; compreende-a como o “resultado dinâmico estável e provisório, subjetivo e objetivo, individual e coletivo que constroem os indivíduos e o definem nas instituições” (DUBAR 1997, p. 105). O autor defende que a identidade profissional se articula entre duas transações (interna e externa), sendo que a primeira ocorre com o próprio sujeito e a segunda, entre ele e as instituições em que exerce interação.

O mesmo autor (2005) ressalta que a identidade profissional passa por momentos de desconstrução e reconstrução; isso depende dos momentos que vivemos nossas frustrações, fatos marcantes e situações que fazem parte do cotidiano. O trabalhador muda sua identidade que não é acabada nem definida, de acordo com as transformações do contexto econômico, social e político.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos seus significados sociais, e da revisão de tradições. Essa construção é produto de sucessivas socializações no embate de fatores externos e internos, objetivos e subjetivos nos contextos específicos (NUNEZ e RAMALHO, 2004). Para esses autores, a profissionalização da docência, como um processo de construção de identidades, é algo muito complexo e que não ocorrerá por imposição, será necessário por parte dos docentes a “busca por uma nova representação, como um novo sentido, da docência como atividade profissional” (NUNEZ e RAMALHO; 2008 p. 1) e afirmam que “também é necessário que a profissionalização seja parte dos projetos pessoais e coletivos e de desenvolvimento profissional dos professores” (NUNEZ e RAMALHO; 2008 p.1). Profissionalização, que segundo os autores, pode apresentar diversos sentidos, de acordo com o contexto, “sendo uma forma de representar a profissão como um processo contínuo/ descontínuo ao longo da história da docência” (NUNEZ e RAMALHO; 2008 p.2). Um movimento ideológico, de negociação entre processos individuais e de grupo, processo político, econômico e que envolve relações de poder.

Os processos de profissionalização e de busca de uma identidade profissional para a docência estão relacionados com as representações, auto-imagem e biografia que os professores fazem de si mesmos e dos outros no seu grupo profissional; o que eles tem como representação sobre sua carreira, atividade profissional, formação e condições de trabalho são especificidades de seu conhecimento profissional (NUNEZ e RAMALHO; 2008).

Segundo Oliveira (2004), a identidade profissional é comumente relacionada com o conceito de identidade social, que se associa a um processo de identificação do sujeito em um

grupo social, no caso a classe profissional. A identidade profissional também tem sido apontada como um processo de socialização na profissão em que o indivíduo assume papéis, normas e valores do seu grupo/classe profissional.

Envolve aspectos pessoais notadamente como: o que considera importante para si-subjetivo, aspectos do grupo em que estão inseridos; e também a instituição em que esses sujeitos estão se desenvolvendo como profissionais. A identidade profissional é algo em constante transformação e que muda de acordo com as experiências vividas ao longo do caminho. Já para Moita (1992), a identidade profissional é uma construção que tem dimensão espaço-temporal, que permeia a vida profissional desde a fase de escolha pela profissão, passando pela formação inicial e pelos distintos espaços institucionais em que a profissão se desenvolve. A autora ressalta que a identidade profissional é uma “construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer em nível das representações, quer em nível do trabalho concreto” (MOITA, 1992, p. 116).

Não há como separar as histórias dos saberes, dos contextos que os definem, pois estes implicam em uma forma de ser e estar na profissão e circunscrevem possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional do docente. As experiências contribuem na constituição identitária do docente, mesmo as que não estão diretamente ligadas ao exercício da docência. Segundo Marcelo (2009), as trajetórias como aluno ao longo da vida na escola, influenciam no processo identitário, o que vivemos na trajetória escolar, os exemplos de professores, suas práticas, formas de ensinar e avaliar, o ambiente escolar também é formativo e constitutivo na identidade profissional.

3.4.2 Os processos de socialização e a identidade profissional

O indivíduo se relaciona e interioriza valores sociais no contexto em que está inserido, essa apropriação de valores, durante a socialização, característica do indivíduo ou do grupo ao qual pertence produz o que chamamos de *habitus*, o que nos constitui como seres sociais e profissionais (NETO e COSTA, 2018). Dubar (1997, p. 65) tomando como base os estudos de Bourdieu (1980, p.87), explica que *habitus* se constitui “como sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações”, ou seja, um produto da socialização presente no processo de interiorização da socialização primária e secundária que representa o conjunto de características de um indivíduo e da realidade do grupo

social a que pertence. Por exemplo, serei o que é possível ser devido às condições e à realidade do grupo social em que vivi, cresci e o meu futuro dependerá desse fato (NETO e COSTA, 2018).

Sendo assim, o *habitus* é gerado pelos valores e pela cultura de um grupo, assim como pela percepção e ideal que esse grupo tem sobre o futuro. Isso sugere que em uma família de engenheiros é pouco provável que um dos membros vivencie esse contexto e se torne professor. Essa maneira de interpretar supõe que não haverá “transformações e mudanças” no ser individual que pertença a determinado grupo, o que em nossa pesquisa foi revelado de maneira contrária, uma vez que os participantes afirmaram em seus relatos que seguiram outras constituições de *habitus* que não a dos seus grupos e familiares em si, o que nos faz refletir que o *habitus* não é estático e que as “condições de produção” podem interferir, assim como a personalidade dos indivíduos, “gerando uma nova identidade importando seus esquemas em todas as situações ulteriores e provocando inaptações sempre que estas se distanciam demasiado das da infância” (DUBAR, 1997, p. 68).

Para Dubar (1997, p.121) a socialização é a “entrada do indivíduo do mundo vivido” e esse processo se inicia na infância, quando tem contato com o mundo, suas características e valores dos outros, partilhando o mesmo ambiente social. Essa socialização na infância, segundo Berger e Luckmann (2003), é denominada de socialização primária, momento em que o indivíduo constrói seu primeiro mundo e começa a interiorizar valores e noções de linguagem.

Já sobre a socialização secundária, Berger e Luckmann (2003, p. 183) explicam que ocorre na “interiorização dos “submundos” institucionais ou baseados em instituições” e são resultado da aquisição de vocabulário específico da função e da conduta em determinada instituição (BERGER; LUCKMANN, 2003). Relacionando ao nosso objeto de estudo, podemos dizer que a socialização secundária seria a aquisição dos saberes específicos da docência, a incorporação dos saberes profissionais. A relação do sujeito com o outro, o processo de interiorização, de socialização primária e secundária, assim como o *habitus*, influenciam na constituição da identidade profissional docente.

3.4.3 Identidade Profissional Docente

Por meio das reflexões teóricas até então discutidas, cujas contribuições vão esclarecendo aspectos relacionados à constituição da identidade pessoal e profissional dos indivíduos, a seguir apresentaremos outros fatores que, relacionados aos já citados, propiciarão um melhor entendimento sobre o conceito de identidade profissional docente.

Dubar (1997) e Marcelo (2009) ressaltam em suas produções que não há uma única constituição de identidade docente, mas sim múltiplas. Sendo assim, as experiências e vivências pessoais, profissionais e formativas que constituem os processos de socialização primária e secundária, consistem em um dos aspectos que influenciam diretamente na construção dessas identidades (DUBAR, 1997) e o curso de Pedagogia, por sua vez, como parte integrante da socialização secundária, representa um momento significativo no processo de construção da identidade profissional docente. Para Vasconcelos (2000, p. 12):

A identidade docente vai se forjando assim, com múltiplos fios – relações familiares, de classes, condições de gêneros, características relativas à idade, etnia, religiosidade, cidadania e outros, cada um deles matizados de anseios, limites, rupturas e possibilidades. Cada um desses fios tem uma dimensão formadora. Cada um deles apresenta linguagem, gramaticalidade, temporalidade e territorialidade específicas. Cada um deles elabora para tecer, numa trama complexa, a vida dos professores/professoras. Penetrá-las, compreendê-las requer sensibilidade. Requer ainda romper com um tipo de análise que não está atenta às múltiplas relações de pertencimento desse sujeito que não pode ser entendido de forma fragmentada.

Segundo Marcelo (2009, p. 13) “o desenvolvimento da identidade caracteriza-se como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto”; para nós esse contexto é o da docência no Ensino Superior no curso de Pedagogia. Essa identidade docente também se consolida pela e na representação que cada docente constrói acerca de sua prática; no imaginário social; na sua maneira de ser e estar no mundo; na sua trajetória de vida; aspirações; como também nas relações que estabelece com os outros profissionais docentes. Corroborando com essas proposições, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que a construção da identidade docente se baseia nos valores do sujeito, no modo como constrói sua história, trajetória pessoal e profissional, como se situa no mundo enquanto professor, nos seus saberes, representações sociais e anseios.

Em Nóvoa (1992), encontramos a seguinte definição:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de

ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário. (NÓVOA, 1992, p. 16)

Ainda para esse autor (NOVOA, 1992, p. 29), os professores “encontram-se numa encruzilhada: os tempos são de reconfigurar, refazer identidades”. Um processo que necessita de tempo, tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. Segundo Nóvoa (1992), na construção da identidade do docente, três processos são essenciais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, concernente aos aspectos da profissionalização docente, e o desenvolvimento institucional, que se reporta aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais.

Pimenta e Anastasiou (2002) compreendem que:

Uma identidade profissional se constrói, pois com base na significação social da profissão; na revisão constante de significados sociais da profissão [...] Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.77).

Para Pimenta (1996), na leitura crítica da profissão diante das circunstâncias sociais é que podemos buscar referenciais para modificá-la; ressalta ainda que é pelo significado que cada professor confere à atividade docente a partir de seu modo de ver o mundo, de suas crenças e valores, suas representações, de sua história de vida, com a relação que estabelece com os outros profissionais de ensino nas escolas, instituições e agrupamentos que constrói sua identidade profissional.

Corroboramos com Marcelo (2009) considerando importante a discussão sobre a identidade profissional docente, pois, é por meio de nossa identidade que nos percebemos, nos reconhecemos e queremos que nos vejam. Nos processos de socialização e constituição da identidade, temos a identidade profissional, influenciada pelas vivências no processo de socialização secundária, momento em que o sujeito se relaciona no ambiente e com sujeitos no trabalho, e que está ligado à aquisição de saberes e funções específicas, aos saberes profissionais da atividade docente, momento em que o professor começa a adquirir novos vocabulários e a se relacionar com os colegas, a experienciar tudo de maneira nova e diferente na instituição, é um momento tensionado e de descobertas (OLIVEIRA, 2004).

Para abordar questões relacionadas a identidade profissional, em específico a identidade docente, traremos aportes teóricos de Marcelo (2009) que discute o tema da constituição da

identidade profissional docente e estabeleceu quatorze constantes⁷. Para efeito de contribuição listaremos cinco delas, que se relacionam com nosso objeto de pesquisa; a primeira é denominada como *milhares de horas como alunos não são gratuitas: a socialização prévia*, considerando que a docência é a única profissão em que os profissionais realizam observações sobre ações que serão desempenhadas ou até copiadas no futuro. Os modelos de professores que temos nos nossos anos de escolarização contribuem em nossa constituição, tanto para bons exemplos como as vezes para práticas que decidimos que não iremos repetir; a mesma estrutura de aula, a explanação do conteúdo, listas de exercícios, são experiências vividas enquanto aluno que o professor pode refletir de alguma maneira em sua prática. Ainda nessa constante, Marcelo (2009) discute a questão do vínculo e da afetividade e o quanto esses aspectos são imprescindíveis na relação professor-aluno, no processo de ensino aprendizagem e na especificidade da docência.

Ressaltamos também a segunda constante que é *o conteúdo que se ensina constrói a identidade*. Segundo Marcelo (2009, p.118), “Uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina.” Esse conhecimento da área pode influenciar no modo como o professor ensina. E sobre o ensinar, o autor discute a constante sobre a *fragmentação do conhecimento docente*, em que observa uma ruptura entre o conhecimento de conteúdo, conhecimento didático, o conhecimento do contexto, e dos estudantes (a quem ensinamos), de si mesmo e também do como ensinamos. Ou seja, não basta saber o que ensinar (conteúdo), precisamos reconhecer o porquê, para que e como o fazer, e este fazer não pode ser fragmentado, deve refletir sobre as diferentes dimensões: do saber, o saber pedagógico, conteúdo e social.

Consideramos que o docente pode assumir um papel de mudança, de transformação, melhorando sua prática sempre, quebrando paradigmas não sendo executor de tarefas, assumindo um novo paradigma que para Ramalho (2004) é o da profissionalização, processo contínuo, em que se apropria de um papel de autoria de sua identidade profissional. Ainda sobre a profissionalização, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 50) afirmam que é:

⁷ 1. Milhares de horas como alunos não são gratuitas: a socialização prévia; 2. As crenças sobre o ensino dirigem a prática profissional; 3. O conteúdo que se ensina constrói identidade; 4. Fragmentação do conhecimento docente: alguns conhecimentos valem mais que outros; 5. Aprende-se a ensinar ensinando: o valor do conhecimento prático; 6. O isolamento: cada qual é senhor em sua aula; 7. Os alunos e a motivação profissional; 8. Carreira docente: aquele que sai da sala de aula não volta; 9. Tudo depende do professor: os docentes como artesãos; 10. O docente como consumidor: “fast-food” nas salas de aula; 11. A competência não reconhecida e a incompetência ignorada; 12. O que fazemos com essas geringonças? Desconfiança ante as tecnologias; 13. A influência incompleta dos docentes e 14. Começar a ensinar: quanto mais difícil melhor.

[...] entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. [...] É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. [...] É um processo socializador de construção das características da profissão, fundamentada em valores de cooperação entre os indivíduos e o progresso social.

Tratando ainda sobre as constantes que, para Marcelo (2009), influenciam de alguma forma na constituição da identidade profissional docente, destacamos a qual trata sobre *os alunos e a motivação profissional*. De acordo com o autor “os alunos desempenham um papel importante na configuração da identidade profissional docente” (MARCELO, 2009, p. 123), uma vez que a relação professor-aluno e processo de ensino aprendizagem está muito ligado à satisfação de propiciar conhecimento e fazer com que os indivíduos aprendam, ou possam construir formas de aquisição de saberes, de desenvolvimento de capacidades e evolução.

O autor finaliza, apontando a constante que refere-se a *começar a ensinar, sendo que, quanto mais difícil melhor* e observa a realidade dos professores principiantes, momento de sobrevivência e descoberta que segundo o autor engloba uma fase de adaptação e descoberta em que o professor tem como principal tarefa a aquisição de conhecimentos sobre os estudantes, sobre o currículo e o contexto escolar; planejamento de aulas e começa a desenvolver um repertório docente que lhe permite sobreviver como professor e “cria uma comunidade de aprendizagem na sala de aula para, então, continuar desenvolvendo uma identidade profissional” (MARCELO, 2009 p. 127).

O autor ainda destaca que muitos desistem, devido aos baixos salários, falta de apoio dos colegas de profissão e problemas com indisciplina; revelou os motivos pelos quais os docentes abandonaram a docência, tais como: não receber apoio da instituição, ter atribuído os estudantes com dificuldades de aprendizagem, ensinar em uma especialidade diferente da qual possui habilitação, não recebem apoio da administração e porque se sentem isolados dos colegas (HORN, STERLING, & SUBHAN, 2002 *apud* MARCELO, 2009, p. 128).

Diante do exposto, destacamos que as cinco contribuições podem nos auxiliar na análise das entrevistas e na elaboração das categorias sobre a constituição da identidade profissional docente de nossos professores formadores participantes da pesquisa.

A constituição da identidade profissional do docente, isto é, do ser professor, perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, na infância, enquanto aluno da escola, com modelos de professores, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até se tornar professor de fato, em constante processo formativo. Ao tratarmos sobre identidade

profissional docente nesta investigação, devemos pensar que a mesma não é produto ou consequência de um título/habilitação profissional, mas sim constituída nas relações antes, durante e após o curso de graduação, em um processo que individual e coletivo ao mesmo tempo. Levando em consideração as contribuições teóricas dos autores apresentados nesta seção e buscando dar continuidade aos objetivos propostos em nosso estudo, no próximo capítulo apresentaremos o percurso metodológico desta pesquisa.

4. O PERCURSO INVESTIGATIVO DA PESQUISA

O percurso de desenvolvimento desse estudo foi um desafio e ao mesmo tempo uma revelação de novos caminhos para a pesquisa educacional, pois se constituiu como nova fonte de dados para futuros pesquisadores, pela temática aqui apresentada. Sendo assim, apresentamos neste capítulo a abordagem escolhida, os objetivos, a escolha dos sujeitos, os procedimentos, os instrumentos utilizados, o referencial teórico-metodológico, como procedemos a análise dos dados coletados e o contexto da pesquisa.

Levando em conta que esta pesquisa tem uma relação entre sujeitos e o mundo ao seu redor, de maneira não quantificável, e que buscamos trabalhar para compreender [...] “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos indivíduos, podemos denominá-la como uma pesquisa qualitativa” (MINAYO, 2002, p.22), esta colabora no estudo de fenômenos educacionais complexos e dinâmicos, podemos refletir sobre os dados e interpretá-los partindo do contexto. Optamos por esta abordagem em nossa pesquisa porque o processo de socialização e a relação entre os indivíduos e o contexto é condição *sine qua non* para sua constituição identitária.

Corroborando com essa questão, Charlot (2006) afirma que a pesquisa qualitativa se revela como opção de investigação das pesquisas em Ciências da Educação, uma vez que essa área do saber é “capaz de afrontar a complexidade e as contradições presentes na contemporaneidade. Quem deseja pesquisar um fenômeno complexo como educação não pode ter uma visão unidimensional e rasa” (CHARLOT, 2006, p. 9).

Ainda sobre essa abordagem, Pimenta (2002) afirma que exige uma aproximação entre pesquisador e os sujeitos participantes, um diálogo construtivo, de modo que o pesquisador leve em conta a realidade dos entrevistados, suas práticas sociais e saberes. Nesse tipo de abordagem, temos algumas características que segundo André e Ludke (1986) se relacionam ao nosso objeto de estudo, como por exemplo: a imersão no ambiente natural como fonte, maior ênfase no processo e não nos resultados, predominância do caráter descritivo das falas e a relevância aos significados construídos pelos sujeitos entrevistados.

Tendo em vista os pressupostos de uma pesquisa qualitativa expostos acima, retomamos *o objetivo geral* deste estudo que é: compreender por meio das histórias de vida como se constitui a identidade profissional do formador do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública. Para tanto, também lembramos os *objetivos específicos*:

- 1) Conhecer e analisar as trajetórias de vida e de formação de alguns professores formadores que atuam no curso de pedagogia da UNIFESP *campus* Guarulhos;

- 2) Identificar as influências da Instituição de Ensino na constituição da identidade profissional docente do professor formador;
- 3) Desvelar os aspectos que caracterizam as (re)configurações na identidade, os processos de atribuição e pertença dos professores formadores ao longo de suas trajetórias profissionais.

Nossa pergunta de pesquisa é sobre como ocorre o processo de constituição da identidade docente do professor formador do ensino superior? Partindo do prisma sociológico sobre o conceito de identidade que é construída e modificada na relação com o outro historicamente situado e na interação com a realidade, com os saberes, com o imaginário social, tradições e com os significados que cada docente atribui a si mesmo no seu fazer cotidiano, ou seja, em suas trajetórias de vida (DUBAR, 2009).

O instrumento de coleta de dados escolhido para analisar a realidade investigada nas trajetórias de vida dos professores foi a entrevista semi-estruturada, uma alternativa de investigação que propicia ao pesquisador o estudo por meio das histórias de vida, permite maior interação entre o pesquisador e os sujeitos entrevistados, com esquemas livres e menos engessados, auxilia na superação mecânica da técnica, além de propiciar possibilidades de contradição, o que enriquece de forma propositiva nosso estudo (SZYMANSKI, 2004), como bem destaca a autora:

A entrevista é marcada pelo diálogo compreensivo no qual o entrevistador acolhe com respeito a fala do sujeito participante, postura que tende a minimizar a hierarquia e as relações de poder que, porventura, possam vir a existir, durante a situação da entrevista entre pesquisador e sujeito participante (SZYMANSKI, 2004, p. 18).

Diante do diálogo com o participante pode acontecer que o mesmo fale, ou exponha fatos que nunca antes tenha feito, “a narração acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo” (SZYMANSKI, 2004, p.14). O que é muito importante para o contexto de nossa pesquisa, para que o participante possa refletir sobre sua trajetória e constituição identitária.

Elaboramos o roteiro⁸ – eixo norteador da entrevista pelo qual os entrevistados tiveram a liberdade de expressar suas opiniões e posicionamentos políticos (entendendo por político toda e qualquer atuação provida de intencionalidade no meio social, que é o caso do trabalho do professor) diante das questões apresentadas. Essa etapa do trabalho contou com um período longo, uma vez que as questões foram diversas vezes discutidas e repensadas para que

⁸ Apêndice I

podéssemos atingir os objetivos da pesquisa. A partir disso, realizamos um pré-teste, para seguir com sua aplicação, somente após a realização das adequações necessárias. Assim, na perspectiva de compreender a constituição identitária do professor formador, seu modo de ser e estar na profissão, é que tentamos reconstruir suas histórias e trajetórias profissionais e compreender como foi o surgimento da ideia de atuar como professor, e em específico como formador de futuros professores.

Em relação ao grupo de sujeitos participantes, não se tratou de uma escolha a priori, enviamos um e-mail com uma carta convite⁹ para todos os trinta e nove docentes do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) *campus* Guarulhos e que atuam no curso de Pedagogia, sendo que destes, cinco nos responderam prontamente com uma proposta de data, local e horário para agendamento das entrevistas. Ressaltamos que inicialmente o projeto de pesquisa foi submetido para apreciação do Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo, por meio da Plataforma Brasil, pois a presente pesquisa envolve estudos com seres humanos e recebemos posteriormente a aprovação¹⁰.

Em paralelo, seguimos com a realização de uma revisão bibliográfica no que concerne à temática da pesquisa, identificando os principais trabalhos que contribuíam para a melhor compreensão de nosso estudo.

Após detalhar o instrumento de coleta de dados, sua elaboração e escolha dos sujeitos, partimos para a explicação do porquê optamos por produzir dados por meio das histórias de vida, sendo importante ressaltar que a opção por esse recurso não visa textualizar ou produzir narrativas biográficas, mas se valer dos dados produzidos nas entrevistas e recuperar as trajetórias pessoais e profissionais dos professores formadores participantes para compreender o processo de suas constituições identitárias.

Catani (2000) defende o recurso da memória nos estudos vinculados à formação de professores, concebendo-a como fenômeno a ser investigado em várias dimensões, histórias individuais e resgate de uma história coletiva de profissão. Abordar a identidade demanda falar do eu, recordações de suas experiências e o contato consigo mesmo, as memórias mais significativas são aquelas que carregam significados adquiridos em sua vida prática e na relação de interações com os outros, esses outros são: “referências imprescindíveis das nossas lembranças” (CATANI, 2000, p. 168). Pineau (*Apud* SOUZA, 2008) apresenta diferenças de

⁹ Apêndice II

¹⁰ Número do Parecer do CEP: 2.726.381- Anexo I

nomenclatura e afirma que quando utilizamos o recurso de histórias de vida buscamos construções de sentidos temporais, ou seja, como propomos em nossa pesquisa, resgatar as memórias, e trajetórias dos sujeitos:

Biografia - escrita da vida de outrem. **Autobiografia** - escrita da vida do autor por ele mesmo. **Relato de vida** - aponta para a importância da expressão do vivido pelo desdobrar narrativo, oral ou escrito. **Histórias de vida** - o objetivo perseguido é o de construção de sentido temporal, sem prejuízo dos meios (PINEAU, 2006, p. 339-440 apud SOUZA 2008). (Grifo nosso)

Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da história oral (SOUZA, 2008). Nas pesquisas no campo da educação se adota a história de vida como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras. Classificada como técnica ou como método, sendo que em nosso estudo utilizamos como técnica, a abordagem biográfica, também denominada história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização (BURNIER, 2007). Caracteriza-se pela vontade de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo a realidade e cotidiano dos professores. Uma tentativa de tirar o foco da observação e dar voz a esse sujeito, levando em conta seu estilo de vida, suas identidades e o contexto em que vive e trabalha.

Em Queiroz (2008), encontramos argumentos de que a abordagem biográfica tanto é método, em seu processo de consolidação, rica fundamentação teórica, quanto é técnica, na proposição de maneiras diferenciadas para sua utilização. As variadas tipificações ou classificações no uso do método biográfico se inscrevem no âmbito de pesquisas sócio-educacionais como a possibilidade de, a partir da voz dos protagonistas, sujeitos sociais, resgatar a singularidade das histórias narradas por sujeitos historicamente situados, garantindo autoria e legitimidade. O objeto de nossa pesquisa que é o processo de constituição identitária do professor formador em seu caráter dinâmico e indissociável do contexto social e da relação entre os sujeitos justifica a opção por este recurso como um instrumento.

Os subsídios mais significativos sobre a constituição da história de vida como método surgem com a chamada Escola de Chicago, um movimento que segundo (COULON, 1995 *apud* BARROS, 2002) foi e continua sendo muito significativo para a Sociologia e para a Psicologia Social, compreendendo um conjunto de trabalhos de pesquisa sociológica (desenvolvidos por volta de 1915/1940) por docentes e estudantes da Universidade de Chicago. Segundo Queiroz (2008), a abordagem de histórias de vida como instrumento de pesquisa começou a ser utilizada

no Brasil no final dos anos 1940, ressignificando os trabalhos desenvolvidos na perspectiva educativa na década de 1990 e define como:

[...] relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual de acontecimentos significativos, considera as relações com os outros, com o grupo, sua profissão e de sua camada social, que cabe ao pesquisador desvendar (QUEIROZ, 2008, p.43).

Destacamos ainda, contribuições de estudos sobre memória e histórias de vida na formação de professores e profissão docente em Catani (2000) que revelam as denominações: memórias, lembranças, relatos de vida (*récit de vie*), biografias, histórias de vida, narrativas pessoais, método biográfico como correlatos que se complementam. A autora ainda retoma o fato de que os movimentos sociais no Brasil sobre os profissionais da educação na década de 1970 contribuíram para acentuar o interesse pelas abordagens autobiográficas e com histórias de vida nos anos de 1990. Passeggi (2011, p.148) também corrobora com estas contribuições e afirma que “no Brasil, as pesquisas educacionais com fontes autobiográficas têm se voltado mais para questões identitárias, notadamente na formação docente”. Diante do exposto, escolhemos a história de vida como recurso para a nossa pesquisa.

Em continuidade ao processo de detalhamento do percurso de nossa pesquisa, após descrever e justificar a escolha pelo instrumento de produção de dados, partimos para a explicação de como procedemos a análise.

4.1 Análise dos dados

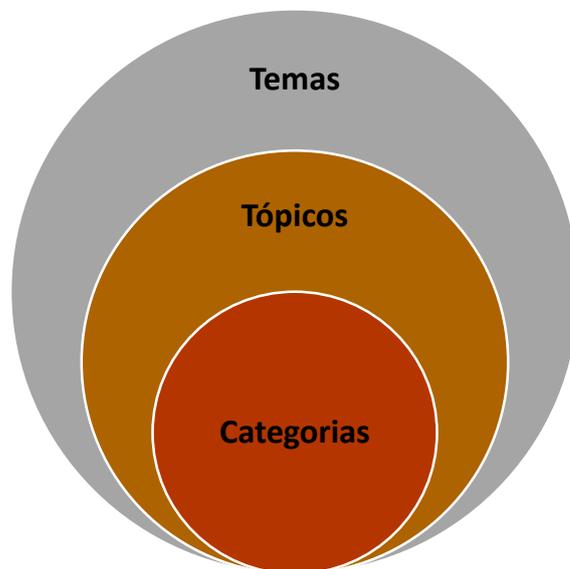
Para a análise dos dados qualitativos da pesquisa o método que utilizamos foi o proposto por André (1983) com a abordagem “análise de prosa”. Sobre essa forma de análise, a autora destaca que podemos incluir informações obtidas por meio da observação do participante, questões abertas em entrevistas e questionários e análise de documentos identificando “mensagens, intencionais ou não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias” (p. 66), no nosso caso utilizamos só a entrevista.

A autora sugere ainda que os dados e temas sejam gerados, contextualizados nos estudos e reformulados no percurso da pesquisa, uma vez que a análise de prosa se ajusta a necessidade do tratamento dos tópicos, considera subjetividades e informações implícitas como parte da interpretação dos resultados, o que se adequa ao nosso estudo de maneira apropriada. Nesta direção, após várias leituras e releituras do material da transcrição, fomos classificando os temas por cores o que, após análise e discussão dos dados, gerou um quadro de correspondência entre

os objetivos da entrevista, as categorias e a análise das entrevistas nas respostas dos entrevistados, em que utilizamos como estratégia de análise a reincidência de falas, surgindo assim tópicos, para só então desvelarmos as categorias¹¹.

André (1983), utilizando como referência Mills (1959), defende que o nível de abstração dos temas é maior do que os tópicos e ressalta que não se sabe se é mais apropriado estabelecer unidades fixas de análise. Outra questão se refere ao fato de não haver necessariamente uma hierarquia ou ordem para relacionar temas e tópicos, pois não é possível afirmar se os tópicos ou temas são gerados ao mesmo tempo, ou se os temas surgem a partir da composição dos tópicos, ou ainda se existem outras alternativas e procedimentos.

Figura 1 - Diagrama que apresenta a relação de inclusão dos Temas, Tópicos e Categorias.



Fonte: Neto, 2015.

Já as categorias, revelam a especificidade de determinado assunto, uma particularidade, em que André (1983), apoiada em Guba e Lincoln (1981), sugere que, para sua construção, é preciso examinar os dados, tentando descobrir aspectos recorrentes. Comentários, observações, temas que ocorrem e recorrem em diferentes contextos e situações, podem ser selecionados para construir o conjunto inicial de categorias, afirmam eles (GUBA; LINCOLN, 1981, *apud*, ANDRE, 1983). Sobre isso, em nossa pesquisa cabe destacar que o processo de surgimento dos temas, tópicos e categorias não foi linear e estanque. Tivemos dificuldade em relacionar categorias mesmo após a seleção dos tópicos e a elaboração do quadro de correspondência,

¹¹ Este processo está detalhado no Apêndice IV

foram necessárias idas e vindas ao material, tanto às transcrições quanto aos áudios das entrevistas para compreender os processos individuais da constituição identitária na fala de cada participante e, só então, alcançar os resultados aqui discutidos.

O processo de interpretação nos exigiu um distanciamento, sendo complexo, demandou compromisso e dedicação, mergulhamos em um universo paralelo e nos fundimos com os objetivos do estudo. Nossos esforços foram para ouvir atentamente e compreender os professores entrevistados, entendendo que o momento da escuta das gravações, o ir e voltar nos áudios, em todos os momentos possíveis, foram cruciais para a análise do conteúdo. Nesse ponto, realizamos inferências e interpretações, relacionando-as com o marco teórico pensado inicialmente, o que nos propiciou outras possibilidades, sobre novas dimensões teóricas e interpretativas (MINAYO, 2002). Assim conforme o fluxograma¹² a que nos referimos anteriormente, e que elaboramos com base nas contribuições de André (1983) apresentamos as categorias que irão compor a discussão de nossos dados analisados:

- **A constituição da ideia de se tornar professor;**
- **As influências na constituição da identidade profissional docente do professor formador e suas diversas condicionantes no lócus institucional;**
- **O professor formador e sua identidade (re) configurada.**

Para auxiliar a compreensão e identificação dos dados, no próximo capítulo apresentamos a caracterização dos professores participantes da pesquisa, um quadro síntese destas e os resultados da pesquisa.

¹² Apêndice V

5. PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES FORMADORES

5.1 Caracterização dos professores participantes da pesquisa

Professor Formador (PF- Guilherme) ¹³

Nasceu em Porto Alegre tem 57 anos, sempre estudou na escola pública, filho único de pai feirante e mãe dona de casa e costureira que não tiveram a oportunidade de frequentar o ensino superior. É licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988), Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (1996) e Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Atualmente é professor do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), *campus* Guarulhos.

Tem experiência como professor da escola básica (Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos) na rede privada de ensino, professor do Ensino Superior (formação de professores e orientação de estágio em curso de licenciatura), coordenação pedagógica de cursos de bacharelado e licenciatura, coordenação de cursos de formação ministrado para professores da educação básica, execução de projetos de formação para o magistério na Educação Básica e possui produção na área.

Professora Formadora (PF- Laura)

Natural de São Paulo, estudou em escola pública durante toda a Educação Básica, tem mais uma irmã e considera que sua família tinha uma condição econômica de classe média baixa. Seus pais são espanhóis e não conseguiram frequentar a escola, pois, quando eram crianças, o país, a Espanha, estava em guerra. Sua irmã seguiu a área de Biomédica no Ensino Superior privado.

É graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1994), com Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) e Doutorado em Educação: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Universidade de São Paulo (2008). Atualmente, com 52 anos, é professora adjunta da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Possui alguns anos de experiência na Educação Básica na rede Estadual de São Paulo, em algumas Instituições

¹³ Nome fictício em respeito ao sigilo dos participantes.

de Ensino Superior privadas (UNINOVE e Carlos Gomes) e também no Ministério de Educação – MEC como supervisora.

Professora Formadora (PF - Vera)

Com 56 anos, é nascida em São Paulo, estudou durante a escola básica em instituição privada de ensino (colégio São Luís), tem cinco irmãos, sendo que três têm Doutorado. Sua família tem um histórico de escolarização diferenciado dos demais participantes da pesquisa, pais têm ensino superior, sendo a mãe assistente social formada pela PUC e o pai formado em administração na GV, seus avós têm Ensino Superior e em sua família há uma tradição de médicos e engenheiros.

Possui Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade de São Paulo (1985), Mestrado (2003) e Doutorado (2007) em Educação: História, Política, Sociedade: Educação e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem ampla experiência na área de Educação em diferentes âmbitos, já atuou na escola pública e em instituições privadas de ensino e também teve experiência no sistema prisional como supervisora educacional. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), *campus* Guarulhos, atuando na Graduação (curso de Pedagogia) e na Pós-Graduação em Educação.

Professora Formadora (PF-Rosa)

É graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1999) e Doutora em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP (2007). É Professora Doutora da Universidade Federal de São Paulo, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde e tem 52 anos.

Seus pais são do interior de São Paulo, estudaram no antigo primário até a quarta série, e hoje residem na Zona Leste de São Paulo, no bairro da Penha. Sua mãe bordava e fazia bolos de noiva e seu pai era marceneiro, se conheceram e tiveram cinco filhos, sendo ela a terceira. Todos estudaram na escola pública, dos cinco, três cursaram Magistério e duas são professoras, ressalta a influência a família de tias que também trabalhavam na educação como docentes. Destaca que só ingressou na carreira como docente no Ensino Superior após os 40 anos e que tem uma longa experiência no trabalho em ONG's na Educação de Jovens e Adultos e na educação popular.

Professor Formador (PF Rubens)

Nascido na Argentina tem 62 anos, tem cinco irmãos e sempre estudou em escola pública. Os pais não terminaram o Ensino Fundamental, veio para o Brasil com 21 anos em 1977, na época da ditadura militar. Formado em eletrônica, foi o único da família a cursar o Ensino Superior. Cursou um ano de Engenharia na Universidade de Buenos Aires e no Brasil fez o curso de Pedagogia na USP, Faculdade de Educação entre 1981 e 1985.

Mestre em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (1994) e Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2004). É professor adjunto da Universidade Federal de São Paulo, no curso de Pedagogia. Tem experiência na área de Educação.

Quadro 2- Síntese de caracterização dos professores formadores participantes

Participante	Idade	Trajetória Escolar	Formação Acadêmica	Trajetória Profissional
PF- Guilherme	57 anos	Escola pública	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciou o curso de Administração e migrou de área. • Licenciado em Geografia (UFRGS)- • Mestre em Geografia (USP)- • Doutor em Ciências Sociais (PUC-SP) 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Básica rede privada (Ensino Fundamental, Médio e EJA) • Ensino Superior Privado (curso de geografia) • Formação de professores • Atualmente leciona no Departamento de Educação da UNIFESP <i>campus</i> Guarulhos Tempo na Instituição: 10 anos
PF- Laura	52 anos	Escola pública	<ul style="list-style-type: none"> • Formada em Publicidade. • Licenciada em Pedagogia (USP)- • Mestre em Educação, História, Política e Sociedade (PUC-SP) – • Doutora em Educação: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares (USP) 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Básica (Rede Estadual de SP) • Instituições de Ensino Superior Privadas • MEC como supervisora. Leciona atualmente na UNIFESP <i>campus</i> Guarulhos no Departamento de Educação Tempo na Instituição: 7 anos

PF- Vera	56 anos	Escola privada	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharel e Licenciada em História (USP) • Mestre e Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP) 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Básica na escola pública e em escola privadas, Sistema prisional como supervisora educacional • Leciona hoje na UNIFESP <i>campus</i> Guarulhos no Departamento de Educação Tempo na Instituição: 10 anos
PF- Rosa	52 anos	Escola pública	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada em Pedagogia (PUC-SP) – • Mestre em Educação (USP)- Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP) 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Básica em escolas privadas, em programas de escolarização de jovens e adultos e educação popular • ONG´s na elaboração da material didático e formação de professores. • Leciona hoje na UNIFESP <i>campus</i> Guarulhos no Departamento de Educação Tempo na Instituição: 10 anos
PF- Rubens	62 anos	Escola pública	<ul style="list-style-type: none"> • cursou um ano de Engenharia- • Licenciado em Pedagogia, fez um ano do curso de Filosofia e também assistia aulas nas Ciências Sociais (USP) Fez teatro – • Mestre em Sociologia e Doutor em Educação (USP) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-escola (ed. Infantil) e eletrônica para operários na periferia de SP. • Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional. • Ensino Superior na Fundação Santo André • Leciona hoje na UNIFESP <i>campus</i> Guarulhos no Departamento de Educação Tempo na Instituição: 12 anos

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

5.2 Análise dos dados: desvelando a constituição identitária do professor formador

Nesta seção, encontram-se a análise e interpretação dos dados das entrevistas tratados de acordo com o referencial teórico metodológico proposto. Apresentamos o significado dos dados qualitativos por meio da análise de prosa (ANDRÉ, 1983), respondendo questões sobre o discurso como: “o que é que este pretende e diz? O que significa? Quais suas mensagens e intenções? Mensagens intencionais e não intencionais explícitas ou implícitas verbais e não verbais alternativas ou contraditórias” o que compreendemos e interpretamos dos sentidos das falas? (ANDRÉ, 1983, p. 67). Dessa forma, conforme exposto detalhadamente, após inúmeras leituras e releituras do material, escuta dos áudios e com base no referencial teórico do estudo e nos objetivos (geral e específicos), as categorias propostas para análise foram:

- **A constituição da ideia de se tornar professor**
- **As influências na constituição da identidade profissional docente do professor formador e suas diversas condicionantes no lócus institucional**
- **O professor formador e sua identidade (re) configurada**

5.2.1 A constituição da ideia de se tornar professor.

“Nem toda escolha é certa, nem todo claro revela, nem toda alma é gêmea, nem todo muro esconde [...] Nem todo porto é seguro, nem todo longe nos separa. Sem conhecer vai ter que recordar pra entender aonde vai chegar” (Márcio Lugó; Carol Olivieri, 2018).

Nossa vida e nossa trajetória são marcadas por diversas escolhas e decisões, algumas simples, outras mais complexas, traçadas, planejadas ou circunstanciais, que de alguma forma definirão nosso futuro profissional, entre outros papéis. Essa *escolha* profissional é influenciada por diversos fatores, “características individuais a convicções políticas e religiosas, valores e crenças, situação político-econômica do país, a família e os pares” (DIANA; OLIVEIRA, 2011).

Nomeamos essa categoria como: a constituição da ideia de se tornar professor, pois nos relatos dos sujeitos a *opção* pela carreira profissional, não se mostrou uma questão de *escolha*, e sim das circunstâncias e oportunidades da vida:

“A gente chega num ponto e olha pra trás e tenta dar um sentido dizendo foi o percurso que foi buscado intencionalmente [...] E aí a gente traça uma biografia mostrando, olha eu sou professora de violino, com 5 anos ganhei meu primeiro violino, mas na verdade as coisas se dão mais ao acaso conforme as oportunidades vão aparecendo” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018)

A fala da professora formadora Vera revela que o processo de escolha pela carreira profissional não é estanque e muito menos determinado, ou seja, não há uma linearidade entre o que se almeja e o que se alcança necessariamente. Porém, nós, como sujeitos condicionados a um tempo e ordem, queremos estabelecer sentido para os nossos percursos, o que nem sempre é possível, pois por vezes, esses não são conscientes ou mesmo intencionais, como relatou a formadora ao afirmar que sua escolha profissional ocorreu por acaso e conforme as oportunidades que surgiram.

Dubar (1997) defende que esse momento de escolha da profissão é representado por um sentimento de conflito, de ruptura e de decisão. Para o autor, a escolha da carreira tem importância significativa na constituição identitária do indivíduo e remete a sentimentos de esperança e/ou frustração, fracasso e/ou sucesso, não caracterizando assim algo que poderia ter acontecido de forma natural e meramente tranquila, como relatou a professora formadora Vera. Ela acredita não ter traçado, ou mesmo escolhido tal caminho para a docência, e talvez isso realmente não tenha acontecido de forma consciente e intencional, mas, de acordo com o nosso referencial teórico, também não foi um percurso aleatório.

Para os professores formadores participantes da nossa pesquisa, o momento de escolha da carreira, significou um momento de transgressão e de ruptura de suas realidades. Para as mulheres participantes da pesquisa por exemplo, a passagem pelo magistério, foi condição determinante para a garantia de acesso ao Ensino Superior.

“Minha irmã mais velha fez universidade de biologia, minha irmã segunda irmã fez pedagogia, eu fiz pedagogia. Bom, de todo modo, **dos cinco filhos três fizeram o magistério, na minha época, era uma forma interessante de você conseguir, por exemplo, ir para a universidade**, porque a gente vinha de uma família de classe média baixa” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018) (Grifo nosso)

Eu tenho uma irmã mais velha que eu que se aposentou como professora tanto do Estado [...] Eu fiz Pedagogia, é família de classe média, média baixa assim, a questão da educação favoreceu **digamos assim pra gente é, ter um nível socioeconômico um pouco melhor**, tanto a minha irmã, como eu, a educação foi fundamental” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018) (Grifo nosso)

Isto é, o meio, o contexto no qual nossos professores formadores participantes estavam inseridos, foi determinando seus percursos e influenciando em suas escolhas e decisões. A constituição identitária não é uma escolha consciente do indivíduo, e sim um processo resultante da socialização. Para Dubar (2009, p. 18), “a socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (**principalmente profissional**) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator” [grifo do autor].

A identidade, na perspectiva sociológica, além de construída partindo da interação com os outros, pressupõe um processo complexo de relacionamento do grupo profissional perpassados por mudanças nos diferentes contextos sociais. A constituição identitária profissional é resultado de construções sociais que implicam a interação entre as trajetórias pessoais e o ambiente de trabalho e de formação. Portanto, essas identidades são resultantes de processos de socialização e constituem formas sociais de construção de singularidades. (DUBAR, 2009).

Ainda levando em conta as contribuições de Dubar (2009), consideramos a identidade como uma construção social que é desenvolvida pelo sujeito ao longo de sua vida por meio das interações com os outros. Decorre daí que não é possível compreender a constituição identitária do professor e o surgimento da ideia de se tornar formador sem levar em conta o contexto e o meio em que se desenvolvem, o que implica, necessariamente, considerar, entre outros, suas trajetórias, relações sociais e profissionais, suas crises pessoais, escolhas e (re) começos.

Destacamos que para o professor formador Rubens as circunstâncias da vida, momentos de crise política em seu país de origem, a Argentina, o fizeram mudar o curso de sua trajetória acadêmica, por consequência sua escolha profissional:

“Foi na época da ditadura militar lá. Então eu saí por causa da ditadura [...] tinha começado Engenharia lá, na universidade de Buenos Aires tinha feito um ano [...] Vivi clandestino um ano, eu militava e depois **vim para o Brasil Quando eu cheguei comecei a trabalhar com material eletrônico, trabalhei em fábricas e dava aula de eletrônica também na periferia de São Paulo para operários [...] o que eu fiz nessa época então eu comecei a mudar, eu comecei a fazer curso de teatro, um monte de coisa que tinha a ver mais com artes e aí que comecei a Pedagogia [...]** Comecei a trabalhar como professor de pré-escola, ainda não era formado no curso de pedagogia [...] Comecei a me aproximar dessa coisa, de estágio [...] Não tinha ideia de que ia ser professor” (PROFESSOR FORMADOR RUBENS, 2018).

O professor formador Rubens se tornou sujeito de seu processo de socialização, de sua construção e desconstrução identitária profissional, nos diversos contextos e atividades por onde passou. Todos esses momentos e condicionantes contribuíram para sua opção pela carreira docente. Já a professora formadora Laura ao falar sobre seu processo de escolha profissional tenta atribuí-lo ao acaso, conforme observamos em seu relato:

“Foi meio por **acaso**, eu não, pensava em ser professora, até pensava em ser publicitária quanto eu tinha meus 14, cheguei a fazer o curso de publicidade, mas foi assim, meio por **acaso**, acho que foi um pouco influência da minha irmã como professora. Eu entrei no curso de pedagogia também meio por **acaso**, achava que era um curso interessante que abrangia várias áreas filosofia, história, tal”. (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018) (Grifo nosso)

O que para os professores formadores participantes é caracterizado por acaso ou devir é refutado por Dubar (1997) que defende que a constituição identitária não ocorre no acaso e nas possibilidades, não é estanque, nem inerente ao sujeito, mas sim construída na interação do indivíduo e meio no qual está inserido.

Os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais são condicionantes nessa constituição de identidades profissionais. As crises pessoais, econômicas e sociais, são inerentes aos processos de constituição identitária. Às vezes, a decisão realmente não é uma *escolha*, e sim possivelmente a ausência dela.

“Uma forma interessante de você conseguir, por exemplo, ir para a universidade, porque a gente vinha de uma família de classe média baixa, era você trabalhar. Então a opção pelo magistério **não foi uma opção de escolha** do tipo: “ah, quero muito ser professora!”, mas era tipo, é uma formação em nível médio que ia propiciar trabalhar e escolher uma profissão. **Foi assim que eu fui para o magistério**” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018). (Grifo nosso)

E sobre a questão relatada pela professora Rosa, a condição de acesso ao Ensino Superior, em sua época de estudante, Candau (1997, p. 33) afirma que “mais que uma opção, o Magistério é para muitos uma contingência e os cursos de licenciatura, uma possibilidade, na maioria da vezes, mais fácil de obter um diploma universitário”.

Tratando ainda sobre a constituição identitária do professor formador e como se constituiu a ideia de se tornar professor, Berger e Luckmann (2003) afirmam que ocorre na relação com outro e não se dá de maneira isolada, ou seja, sofre influência dessa interação que também é o meio. Nos relatos dos professores formadores Guilherme e Laura, tal influência é revelada, demonstrando como a relação com o outro interfere de maneira significativa em suas constituições profissionais e identitárias e em suas escolhas:

“Durante a universidade eu comecei um curso, Administração e eu demorei uns três anos para me dar conta que eu estava no lugar errado e aí eu parei esse curso e demorei um tempo [...] **Teve um dia que foi apresentado um trabalho e um professor veio falar comigo no final da aula porque percebia que, que é as ideias eram boas, mas esse curso não ia convergir e essa conversa foi uma das conversas mais interessantes** porque a partir dali o que eu talvez já estivesse sentindo começou a se materializar numa outra direção de realmente procurar um curso que pudesse responder um pouco a minhas características [...] Eu optei por fazer o curso de geografia na UFRGS”. (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018) (Grifo nosso)

“Então você imagina, para **essa professora** como é que ela fazia esse trabalho e **isso me pegou**, ela exigia da gente em termos de aprofundamento e tanto **que me direcionou** quando foi a hora de eu **escolher** o que eu queria fazer, surpreendentemente eu quis fazer história, não alguma coisa na área de exatas, como era a grande expectativa dos meus pais, inclusive” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018) (Grifo nosso)

“Mas pra pensar como foi a questão de ser professora no ensino superior foi meio influência, na verdade não é que foi meio por acaso, quando eu estava no MEC muitas colegas começaram a fazer mestrado, doutorado, tal e também lecionava em instituições particulares [...] **Realmente foi influência do ambiente, não foi uma coisa que eu sempre pensei, fui fazendo o caminho caminhando, na verdade**”. (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018) (Grifo nosso)

Destacando ainda a importância dessa relação, Dubar (1997) afirma que a constituição identitária é um processo que está em constante construção e que não é geneticamente herdada. Esse processo é indissociável da relação com o meio e com o outro, sem o qual não nos constituímos.

Outro ponto relevante sobre os aspectos pessoais e a constituição identitária, está nos relatos sobre a caracterização familiar e a questão da escolarização dos familiares. Dos cinco professores formadores participantes, apenas uma professora (Vera) tem na família um histórico de gerações que frequentaram a universidade:

“Eu tenho 5 irmãos [...] Três tem doutorado. Tenho um irmão que tem doutorado em Artes, que trabalha no Lasar Segall. Outro irmão que tem doutorado na área de Engenharia Elétrica e trabalha na PUC de Curitiba, uma outra irmã é nutricionista e os outros dois não fizeram, não chegam nem ao ensino superior, trabalham também com artes, artesanato, tem um filão aí uma veia na família que tem um lado voltado mais pra questões artísticas, enfim[...] Agora o meu pai e a minha mãe têm o ensino superior. Minha mãe é Assistente Social, se formou na PUC, meu pai é formado na GV em Administração fez Publicidade e Propaganda na escola superior de Propaganda e Marketing. [...] É uma tradição de médicos e engenheiros” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018)

Os pais dos outros professores formadores têm escolaridade mínima:

“Sob ponto de vista do histórico familiar eu sou um dos primeiros da família que entra numa universidade, sou filho único, meu pai era feirante, depois foi motorista de táxi, minha mãe do lar e costureira.” (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018)

“Meu pai, consegui estudar até a quarta série do primário e a minha mãe, ela não estudou porque quando começou a guerra na Espanha aí interrompeu, começou em 36, ela tinha 7 anos, aí quando acabou a guerra” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018)

“Meu pai, não terminou o primário, minha mãe chegou a terminar o secundário. O ensino superior, eu fui o único que seguiu o ensino superior da família” (PROFESSOR FORMADOR RUBENS, 2018).

“Minha mãe e meu pai tem uma escolaridade relativamente baixa, eles estudaram só o antigo primário [...] Minha mãe era uma pessoa que bordava e fazia bolos de noiva e meu pai trabalhava numa marcenaria”. (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018).

Sobre a escolaridade dos pais e familiares e questões de classe social, Berger e Luckmann (2003) defendem que, apesar de as crianças absorverem uma perspectiva própria dessa classe a respeito do mundo social, poderá viver de maneira diferente e não determinada, ou seja, poderá ter uma vida diferente de uma criança vizinha na casa ao lado. Assim como no caso dos professores participantes de nossa pesquisa, que mesmo com a incidência da baixa escolaridade de seus pais, forjaram suas identidades, romperam com essa lógica e se formaram no Ensino Superior.

Percebemos que a trajetória do grupo de professores formadores participantes é marcada pela transgressão da realidade, todos realizaram o Ensino Superior, iniciaram a carreira como professores na escola básica, realizaram Mestrado e Doutorado em programas com excepcional reconhecimento como USP, PUC e UNICAMP, lecionaram em outras instituições de Ensino Superior, atuaram com formação de professores, para só então ingressarem na UNIFESP *campus* Guarulhos. Nesse território, periférico e vulnerável, para estudantes provenientes em sua maioria da rede pública de ensino e que residem nos bairros mais próximos ao *campus* e com uma proposta de projeto de curso voltada para a escola pública e com uma proposição em que todos trabalham para sua efetivação, revelando, assim, na escolha pela carreira pela

docência na universidade pública a criticidade e compromisso com a função de formador, características que constituem suas identidades profissionais.

“Eu vejo que eu tô trabalhando ainda mais porque eu tô aqui na Unifesp, no *Campus* Guarulhos, no bairro Pimentas, eu me vejo formando professores pra escola pública e muitos deles já são professores, ou vão ser, e muitos deles vão atuar aqui em Guarulhos mesmo. São professores, são pessoas que fizeram o curso normal medio, que vieram fazer o curso de pedagogia, tal, então é, é um perfil diferenciado, é a universidade pública formando pra escola pública, diferente de outras universidade públicas que a gente conhece” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018)

“Eu sempre lutei pela democratização do ensino superior, do acesso ao ensino superior, então, eu tenho orgulho de trabalhar onde eu trabalho, de receber os alunos que a gente recebe, alguns muitas vezes com muitas dificuldades” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018)

Através das contribuições de Dubar (2009) compreendemos que não nascemos e somos determinados a ser algo ou alguma coisa, o que somos vai se constituindo ao longo de nossa trajetória. As experiências, vivências familiares vão influenciando nossas escolhas e têm um grande peso em nossas decisões, interferindo na escolha profissional.

Não podemos deixar de ressaltar que alguns fatores foram determinantes para a constituição da ideia de se tornar professor para os participantes da nossa pesquisa como: o contexto e ambiente familiar, seus valores, a classe social a que pertencem, o tipo de Instituição que estudaram e ou trabalharam, pública ou privada, quem foram seus professores e os processos de ensino-aprendizagem a qual foram submetidos, por exemplo:

“**Essa minha tia**, tinha um trabalho muito forte numa escola que era muito **periférica**, então eu acho que isso também tem muito a ver comigo, esse percurso inesperado pra **minha classe social** e uma volta, não abandono [...] Claro que a gente vai se afastando, porque vai tendo uma mobilidade social e essa volta pra origem, ela é muito difícil, mas eu tenho **um compromisso forte**, que vem dessa **condição de classe** mesmo, eu acho” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018). (Grifo nosso)

“Eu sempre gostei muito da escola [...] Quando a escola entrava em greve nos anos 80 eu ia lá toda hora pra ver se tinha começado a aula. Minha mãe falava: “ah filha, besteira, depois na televisão anuncia quando acabar a greve”. Então eu sempre tive muita admiração pelos professores da escola **nem gostava das férias, talvez porque a minha vida social era meio sem graça quando eu era pequena eu não viajava nunca, não fazia nada**” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018) (Grifo nosso)

Nestes dois últimos relatos podemos perceber as questões relativas ao ambiente familiar, ao contexto e principalmente às questões de classe social e de condição de classe que contribuíram para a tomada de decisão, posicionamento e escolha profissional. A professora formadora Laura demonstra que a condição financeira de sua família não propiciava momentos

de lazer nas férias escolares, o que gerou seu sentimento pela escola, como lócus de entretenimento para além das questões relativas à aprendizagem.

Já a professora formadora Rosa destaca questões sobre o processo de ensino-aprendizagem:

“Tínhamos grupos de estudo [...] Uma escola que tinha uma direção muito diferenciada, tinha uma conversa muito próxima dos alunos e tinha um grupo de professores também bastante diferenciado” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018). (Grifo nosso)

Marcelo (2009), nos lembra que o profissional de ensino é o único que constitui sua identidade profissional antes mesmo de começar a exercer a profissão e enfatiza que estas milhares de horas como alunos não são gratuitas considerando a docência como a única profissão em que os professores realizam ações que os constituirão no futuro. Nesse caso, professora Rosa ressalta que em relação a sua escola e a forma como esta era organizada, o grupo diferenciado de professores e a maneira que ela aprendia ali com os grupos de estudo.

Os modelos de professores que os formadores participantes de nossa pesquisa conviveram em seus anos de escolarização contribuíram em suas constituições identitárias, tanto para bons exemplos como, às vezes, para práticas que decidiram que não iriam reproduzir. Esse processo é contínuo durante toda a sua vida profissional, e as experiências advindas da sua prática, igualmente (re) modelam essa compreensão.

“Eu acho que foi uma mistura talvez. A gente vai se apropriando aí de alguns, não do modelo todo de professor, mas de algumas coisas que esses professores fazem. Falar, ah, pô, isso é bacana, isso eu não vou fazer, isso não é pra mim, que tem isso também que às vezes o professor tem determinada atitude tal, mas pra mim não dá, não, eu não vou conseguir fazer [...] De vez em quando eu dou bronca, mas eu não sou aquela: “chegou cinco minutos atrasado e não sei o que lá”, sabe, eu não sou, eu não consigo ser assim, não adianta que vai não vai dar certo. Então acho que eu sou, eu fiz isso, acho que eu fui olhando e vendo quem eu achava interessante, o que me agradava, o que eu acho que deu certo, o que eu poderia fazer e também o que eu não poderia fazer, não deveria fazer” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018) (Grifo nosso)

Quando ingressam na docência universitária os professores formadores não chegam esvaziados de memórias e experiências profissionais. Toda sua trajetória enquanto alunos de diferentes professores lhes possibilita modelos que copiam ou rejeitam. Alguns serão significativos e contribuirão para sua formação profissional e pessoal (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Com os professores formadores participantes dessa pesquisa não foi diferente ou podemos constatar que ocorreu o mesmo:

“Aquela professora que colocou pra fora da sala de aula porque não gostou da resposta e isso aconteceu e depois virou minha amiga e muitos anos depois eu encontrei ela e

perguntou que profissão, tinha dito, não professor... e ficou muito... chorou” (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018)

“Especialmente eu tive uma professora de História [...] Ela botou a gente no fundamental II para ler, a gente lia livros, a gente não lia livros didáticos só, a gente lia livros de história, sabe assim, grandes pensadores na história [...] Ela tinha uma coisa assim, bastante politizante, em relação ao ensino da matéria porque na época que eu estudei, a maioria dos professores era aquela coisa de questionário pergunta e resposta, cê tinha que decorar os questionários” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018)

Para Fiorentini (2002), os professores ensinam além de sua disciplina específica, e contribuem no jeito de ser pessoa e professor, ensinando seu próprio jeito de ser como docente. Observamos a significativa influência do professor formador na constituição de ser professor. Ele tem forte influência na tomada de decisão sobre a profissão que será assumida pelos futuros professores e suas atividades pedagógicas. Cruz e Marcel (2014) ressaltam que o professor formador, tido como referência para os futuros professores, é aquele que os estudantes consideram ser exemplo de atuação docente e parâmetro para a futura prática profissional.

Prosseguindo na discussão sobre a constituição da ideia de se tornar professor, destacamos o envolvimento dos professores formadores Rubens e Guilherme nos movimentos políticos enquanto militantes, e o quanto esse fator foi contribuinte para suas constituições identitárias e em suas decisões profissionais, o que segundo Masetto (1998, p. 66) são elementos significativos para o professor, pois se referem à “dimensão política do educador”.

“Foi na época da ditadura militar lá (Argentina). Então eu saí por causa da ditadura na Argentina [...] Tinha começado Engenharia lá, na universidade de Buenos Aires tinha feito um ano [...] Vivi clandestino um ano, eu militava e depois vim para o Brasil (PROFESSOR FORMADOR RUBENS, 2018).

“Lá durante a escola básica e a universidade eu fiz parte de um movimento estudantil e também de comunidade base partidária então tinha formações aulas [...] Eu comecei a fazer parte como monitor isso tudo aos sábados à tarde, domingo pela manhã. Então acho que as coisas foram acontecendo”. (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018)

A constituição da ideia de se tornar professor para os participantes Rubens e Guilherme foi marcada fortemente pelo posicionamento crítico e político de ambos que desde muito jovens já militavam e lutavam pelo que acreditavam, o que hoje é reafirmado em seus relatos sobre a consciência de seus respectivos papéis na Instituição em que atuam como formadores e na efetivação da proposta pedagógica do curso de Pedagogia, com o qual se identificam e que tem a escola pública como parceira. Professores formadores que consideram as especificidades de seus estudantes, os escutam e respeitam, tentando acima de tudo fazer com que se reconheçam como futuros professores.

“Acho que é muita coisa falar “formar alunos”, a gente tenta formar futuros professores, trazer aí os elementos, as ferramentas, os pensamentos e tudo mais e fazer essa troca e tenta auxiliar nessa difícil compreensão” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018). (Grifo nosso)

“Acho que tem uma especificidade por conta da formação que é específica mesmo que é a de **formar um educador** [...] **É ampliar mesmo essa compreensão desses meninos sobre a realidade. Porque a educação é uma prática social. Então, é preciso que se tenha uma compreensão da escola inserida nesse contexto mais amplo** [...] Pra além dessa questão do conteúdo, das metodologias de ensino, essa compreensão social sobre a escola, eu acho que é uma, é um diferencial nos cursos de **formação de professores é muito importante que exista e que a gente consiga levar os nossos alunos a ter esse tipo de reflexão**” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018) (Grifo nosso)

Ainda sobre a constituição da ideia de atuar como professor, destacamos que nossos entrevistados relataram aspectos interessantes como, por exemplo, o fato de que, apesar de já atuarem como professores na Educação Básica, não se tratou de uma escolha, ou necessariamente um plano de carreira traçado conscientemente, mas sim algo que foi acontecendo ao longo do percurso, surgiu por um convite, por influência de colegas ou só depois de muito tempo, após atuarem em outras áreas e até mesmo em ONG's como é o caso de uma das professoras participantes (Rosa) que atuou muitos anos na educação popular com jovens e adultos e na elaboração de currículos. Temos também o relato da professora Laura, ressaltando um convite para a docência no ensino superior como formadora:

“Eu tive um **convite** na verdade quando eu estava no MEC, e eu fui entrando assim, fui [...] E foi meio por acaso isso eu, eu comecei a lecionar em cursos de licenciatura, acabei gostando [...]. Fui caminhando e o caminho acabou me levando à isso” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018) (Grifo nosso)

Sobre esse aspecto Fernandes (*apud* BELO, 2012) ressalta que alguns profissionais têm seu início na docência em uma situação circunstancial, não necessariamente houve uma reflexão ou vontade para tal, foram os caminhos que os levaram à docência no Ensino Superior.

“Sou mestre em educação e doutor em educação não fiz Pedagogia. Quando eu estava terminando o mestrado, uma grande amiga minha, me **convidou** pra dar aula numa universidade privada, no curso de pedagogia que ela era coordenadora e era uma instituição muito interessante, que tinha uma... uma proposta de formar [...] Tinha reuniões pedagógicas, a gente discutia, a gente tentava pensar sobre o que estávamos fazendo, quem era aquele público que a gente atendia” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018) (Grifo nosso)

“Então na Puc São Paulo [...] Teve um momento lá que eu fui **convidado** a fazer parte de um concurso interno na PUC pra prática de ensino de geografia e acho que eu vou. [...] Eu comecei a fazer parte desses grupos neh mais aprendendo do que realmente tendo mais muitas condições de conversar com os professores e eu gostei disso acho que **qual é o nexa de ensinar geografia se não tiver a ideia da escola na centralidade?**” (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018). (Grifo nosso)

Nesse relato do professor formador Guilherme, podemos destacar que pode ter sido um convite para se torna professor formador, mas permanecer e ter a consciência de sua função e natureza da ação docente, reconhecendo a necessidade de levar em consideração em seu planejamento a realidade e as condições reais das escolas é uma decisão permanente, marcas que constituem a identidade profissional docente do professor formador.

Cabe destacar que os professores formadores participantes revelam que há uma transição entre as questões circunstanciais, as influências, as condições e os convites, esses, passaram a ser *escolha* intencional, posicionamento e decisão de atuação consciente. Hoje atuam na UNIFESP *campus* Guarulhos como formadores, se identificam com o projeto do curso em que lecionam e demonstram satisfação e até mesmo orgulho do caminho em percurso, agora consciente e desejado:

“Eu tenho orgulho de trabalhar onde eu trabalho, de receber os alunos que a gente recebe, alguns muitas vezes com muitas dificuldades [...] Essa questão das amizades, acho que é o que ajuda a gente a se constituir e ir constituindo a identidade, enfrentando as questões [...] Um privilégio de contar com pessoas que são muito dispostas ao diálogo, e a compartilhar” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018).

“Se você me perguntar “você faria outro concurso para entrar em outra universidade, para continuar dando aula?”, eu diria para você: “não”. Eu estava conversando com meu supervisor aqui, ele falou assim: “pô vai ter um concurso aqui na área de línguas, você não quer vir pra cá (USP), porque aí a gente faz um grupo”, porque a gente tem coisas muito afinadas de pesquisa, aí eu falei: “de jeito algum, é uma experiência é essa na UNIFESP que eu pretendo dar sequência, finalizar” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018).

Para além disto, são professores formadores que em suas constituições identitárias profissionais revelam a consciência sobre suas práticas e a preocupação com a centralidade do planejamento de suas ações à realidade de seus estudantes e das escolas, ou seja, professores formadores com o compromisso de formar futuros professores.

“O que mais me agrada é elaborar propostas de aprendizagem mesmo, sabe, então, é sentar com os professores com os quais eu tenho sentado atualmente e pensar como é que a gente ensina isso aqui, como é que a gente faz para que as crianças, todas as crianças[...] quer dizer, eu tô muito nessa parte mais da didática mesmo[...] Eu tenho uma realização no meu trabalho não sou uma pessoa frustrada [...] Não vislumbro uma carreira. Também não tenho vontade nenhuma de ser gestora[...] Eu gosto desse lugar que eu tô. Se eu tivesse que me aposentar hoje, eu me aposentaria feliz, muito feliz, assim, muito realizada”
(PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018). (Grifo nosso)

“Acredito estar formando assim [...] Escola pública, e por isso essa importância de por exemplo identificar com quem eu estou falando? Por que estou falando dessa maneira? Quem é esse aluno? Quem é esse professor? Quem são essas famílias? Da onde vem esses alunos? O lugar de localização dessa escola? Se esse professor não levar em conta isso, o que que vai acontecer? Ele detém um conhecimento, ele vai

segunda-feira lá na escola e ele vai dar os 58 minutos dos 50 de aula, acabou a aula dele ele vai embora. Eu gostaria que isso fosse superado [...] **Mas é esse professor na contramão que nós precisamos hoje**". (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018). (Grifo nosso)

Nesse sentido, o ensinar não reside em “passar” um saber, mas, sobretudo, em criar possibilidades, condições para que o outro aprenda e se aproprie de algo (ROLDÃO, 2007). A autora defende ainda que disponibilizar informações não é o suficiente para que o outro aprenda. É necessária a organização de ações que levem o outro a aprender, o que demanda saberes específicos à docência. Nessa perspectiva, os professores mobilizam e forjam saberes na formação inicial e também em sua trajetória profissional, os quais ajudam na constituição de suas identidades e no aprimoramento de suas práticas como professores formadores.

A escolha que, por vezes, não é bem uma escolha, ou não consciente pelo menos, por vezes foi uma condição. Observamos que os retratos do grupo de professores formadores participantes pesquisa, com a exceção de uma formadora, são marcados por uma unicidade. Estudaram na rede pública, a escolaridade dos pais, a classe e grupo social que pertenciam, o Ensino Superior como condição de viabilizar seus projetos profissionais e pessoais, a questão da terminalidade no 2º grau para as mulheres, conforme relato da professora formadora Rosa sobre ter escolhido o Magistério, pois só assim teria condições de acesso ao Ensino Superior. Um grupo que ingressou na docência no ensino superior por volta dos 40 anos e em uma universidade com um *campus* e um projeto de curso que estava se constituindo.

A identidade profissional docente é uma construção social marcada pela pluralidade de aspectos geradores, como classe social, gênero, trajetória de vida e formação profissional, explicitando a categoria pela heterogeneidade e pela mobilidade identitária. O elemento unificador que melhor caracteriza esse grupo tão heterogêneo é o compromisso com a Educação e a dedicação ao ensino – a ação de ensinar –, componente da especificidade da profissão (MARCELO, 2009).

5.2.2 As influências na constituição da identidade profissional docente do professor formador e suas diversas condicionantes no lócus institucional.

Segundo Passos (2018, p.99), o “contexto institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano”, sendo assim, apresentamos resultados da análise sobre como as experiências vividas no cotidiano da Instituição em que os professores formadores participantes da pesquisa atuam influenciam na configuração de suas identidades profissionais. “Como os atos de atribuição e pertença, via processo de identificação, se articulam/desarticulam na configuração de sua identidade profissional” (PLACCO, et al, 2013, p. 171).

Aspectos como os relacionados às políticas públicas para a formação e desenvolvimento profissional, às condições de trabalho, à carreira docente, têm marcado o trabalho do professor formador e demandam uma análise sobre a relação com o contexto das instituições em que atuam (PASSOS, 2018). Nessa categoria, observamos como essas condicionantes apontadas pela autora influenciam o processo de constituição identitária dos professores formadores participantes de nossa pesquisa.

Dessa forma, identificamos como as dificuldades no início da carreira do Ensino Superior o contexto institucional, as tensões pela discussão gerada em torno do PPC em que atuam, o “olhar” do outro (estudante, colegas de área e imaginário social), ou o que lhe é atribuído, forjam a constituição da identidade profissional dos professores formadores participantes desta pesquisa. Nesse sentido, observamos também como a Instituição, uma Universidade Pública, com suas normas e rotinas reconhece, estimula ou inviabiliza possibilidades formativas para os professores formadores do curso de Pedagogia.

De acordo com a análise e interpretação dos relatos dos formadores participantes, foi possível notar que o início da carreira desses professores é marcado por muitas tensões, dificuldades e inseguranças.

“No início eu tive bastante dificuldade assim pra ser professora de ensino superior, eu tinha muito receio, eu achava que eu não ia dar conta, eu nem dormia mesmo na noite anterior a que eu ia dar aula, me deu muita ansiedade.” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018)

Segundo André e Hess (2018, p. 223), “o início da docência é um período importante e difícil na constituição da carreira de professor. É uma fase com características próprias que configuram marcas importantes na identidade profissional docente”. Os professores formadores entrevistados relatam a fragilidade na formação para a docência no Ensino Superior:

“A gente no **mestrado e doutorado não é formado pra docência**. Eu tinha uma experiência na docência na educação básica e quando eu chego no ensino superior,

fui aprendendo ali na prática, acho que ter feito uma licenciatura faz diferença.” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018). (Grifo nosso)

“Eu aprendi lendo livros, cursos, uma palestra aqui e outra... e depois me tornei assessor porque eu tinha uns instrumentos teóricos para poder estudar sozinho, ou em grupo, ou discutia. Então, na verdade, em cada área de formação foi se dando de uma forma.” (PROFESSOR FORMADOR RUBENS, 2018)

E sobre a fala da formadora Laura e essa questão de que o Mestrado e Doutorado não forma para docência, Gatti (2018, p.18) explica que:

Muitos desses professores nas graduações -licenciatura- também não cursaram uma licenciatura e sua formação pedagógico-didática mostra-se ausente. Mestrados e Doutorados não suprem essa formação, e, no entanto, o exercício da docência e a formação de docentes para outros níveis têm esses conhecimentos como eixo necessário [...] Os Mestrados foram criados nos anos sessenta para formar *docentes* para o ensino superior, neles, em sua proposta curricular, havia a formação em metodologias do ensino. No entanto, esses cursos derivaram para uma formação relativa apenas a conteúdos específicos e para a pesquisa.

Hobold e Cruz (2016) também realizaram pesquisas com professores formadores de cursos de licenciatura e destacaram que um dos desafios do início da docência é a questão metodológica em relação à procedimentos didáticos e pedagógicos. As autoras afirmam que a razão está no fato de que os cursos de Mestrado e Doutorado estão voltados para a formação de pesquisadores e pouco se discute sobre os desafios relacionados à sala de aula e ao processo de ensino-aprendizagem, corroborando com as contribuições de Gatti (2018) e sustentando os relatos dos professores participantes.

Os formadores relatam que começaram a trabalhar de maneira isolada por conta de alguns ambientes menos acolhedores, destacam diferenças entre instituições que atuaram e o modo como lidavam com essas situações:

“E aí na USP pra mim foi muito bom e ruim. Ruim porque o ambiente muito competitivo, muito difícil, pra você ter uma ideia, **ficava na biblioteca, nem entrava no prédio dos professores mais**, eu era substituta, eles me olhavam dessa forma, sabe era **um pessoal muito arrogante**, eu quando conseguia conversar um pouco, conversava ali com as funcionárias.” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018) (Grifo nosso).

As condições de trabalho do professor formador devem ser consideradas para compreensão de sua constituição identitária. Nos relatos observamos não apenas os aspectos relacionados ao acolhimento dos colegas, diferenças nos ambientes, isolamento em sala de aula, como também o excesso de tarefas em várias frentes de trabalho e produções, ansiedade e quantidade de carga horária que interferem direta ou indiretamente no trabalho dos professores formadores:

“Os espaços são concorridos, **são muitas reuniões e compromissos, é a graduação, orientações a pós e produção e não temos muito espaço para trocas.**” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018) (Grifo nosso)

“No ensino superior público, a gente tem uma diferença que a gente precisa tomar cuidado que é o seguinte, você dá menos aulas. Na educação básica, você acaba tendo que dar aula todos os dias, então você trabalha com a docência. **No ensino superior a gente trabalha com outras frentes também. A gente trabalha com extensão, a gente trabalha com pesquisa, a gente trabalha com gestão, então tem que ser coordenador, você tem que ser ... se você é o coordenador, você continua dando aula, ou nas inúmeras comissões,** por exemplo, eu faço parte da comissão de monitoria, avalio os projetos que os professores encaminham da universidade toda, **então você tem várias frentes de trabalho.**” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018). (Grifo nosso).

Porém cabe ressaltar que os formadores relataram que mesmo com essas dificuldades do início da inserção na carreira como docente do Ensino Superior, puderam contar com o apoio de outros formadores e destacam o papel das relações afetivas no ambiente profissional:

“Essa questão das **amizades** que acho que é o que **ajuda a gente a se constituir e ir constituindo a identidade,** enfrentando as questões [...] **Tive um privilégio de contar com pessoas que são muito dispostas ao diálogo e a compartilhar,** então a gente, ninguém sabe nada direito, todo mundo tem dúvidas, às vezes a gente assume, às vezes a gente não assume” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018). (Grifo nosso).

Para além do papel da colegialidade, colaboração e respeito profissional, a participante Vera ressaltou a importância da autonomia profissional em seu processo de constituição identitária como formadora:

“Então quando eu consigo essa conversa com esses alunos, para mim isso de fato é o que faz eu me sentir realizada profissionalmente, enfim, **tem autonomia,** em muitos aspectos, **a gente tem bastante autonomia de trabalho, autonomia sobre o tempo, meu tempo de trabalho** [...] As coisas que eu escrevo, muitas delas eu gosto, muito” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018). (Grifo nosso)

Essas vivências e experiências nas trajetórias dos professores formadores participantes desta pesquisa constituem um referencial para a configuração de suas identidades profissionais. Destacamos também o papel dos *colegas de área* em suas trajetórias como profissionais e suas influências no processo de constituição da identidade profissional do professor formador:

“Eu tive o grande privilégio de fazer amizades. Então, quando a gente também fortalece laços, isso te fortalece, **você não está sozinha ali dentro** [...] **E aí você consegue tirar dessa experiência alguma coisa que te fortaleça.**” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018) (Grifo nosso)

Ressaltamos aqui a importância do *outro* – *professor formador, ou até mesmo um colega de outra área de atuação* na construção da identidade profissional docente. Compreendendo que a identidade profissional, constrói-se, também, pela configuração que cada professor

formador, como construtor de sua prática, confere à prática docente no seu dia a dia com base em valores, sua maneira de ser e estar no mundo, sua trajetória de vida, angústias, crises e prazeres, saberes e anseios, enfim, no sentido que tem, em sua vida, ser professor formador de futuros professores.

“Colegas de outros cursos que têm preconceito em relação ao nosso, é todo um esforço a mais que você tem que fazer. É, esse *campus* é da área de humanidades, já é uma área perante as outras, desvalorizada. E quem diria que aqui dentro também acaba se desvalorizando, justamente a formação de professores [...] Porque no imaginário dessas pessoas aqui a gente só brinca [...] Ensina os alunos a brincarem com crianças totalmente voltados pra prática [...] Mas de certa forma eu me sinto satisfeita porque muitas pessoas que fazem cursos aqui, inclusive da licenciatura vão pra escola, depois voltam pra cá e fazem disciplinas conosco até como ouvintes, porque falam, eu não aprendi nada de ser professor e eu preciso dessas ferramentas pra ser professor ,então eu me sinto vingada nessas horas. É, influencia pra mobilizar.” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018) (Grifo nosso)

O relato da professora formadora Laura demonstra que a mesma rejeita a atribuição que lhe foi conferida pelos colegas de outros cursos e esse sentimento a mobiliza para a continuidade nos processos curriculares e formativos em que acredita e reforça sua criticidade, pois percebe o reconhecimento que o curso em que atua tem perante aos estudantes quando voltam para onde foram formados e enxerga o resultado de seu trabalho. Dubar (1997, p. 49) afirma que “o trabalho está no centro do processo de construção e reconstrução das formas identitárias”. Ou seja, as formas identitárias são constituídas nas relações sociais, no convívio familiar, no ambiente escolar e de atuação profissional.

A identidade profissional da professora Laura como formadora vai se fortalecendo e se constituindo apesar dessa visão do *outro*, a tensão entre os atos de atribuição e de pertença aumenta, mas o resultado de seu trabalho, por meio da devolutiva dos estudantes, faz com que não trate como pertença a atribuição dos colegas que desvalorizam o curso de Pedagogia. O PPC por sua vez, potencializa a articulação entre os colegas, fortalecendo o grupo e criando identidade coletiva, derrubando a ideia de que a Pedagogia é um curso menor.

O professor constrói sua identidade profissional na relação, a partir da tensão entre a representação que faz de si como profissional docente, vinculada à representação do *outro*, no cotidiano e no ambiente em que atua. Em relação ao “*olhar*” do *outro* e aos atos de atribuição que realizam na interação com os professores formadores participantes da pesquisa, destacamos o papel do *estudante* nessa relação e suas contribuições na configuração identitária das formadoras Rosa e Laura, por exemplo, pois através das devolutivas do estudante, observamos um processo em que este *outro* realiza atribuições e elas se identificam, acolhendo-as e transformando-as em pertença:

“Não consigo pensar a formação de **professor sem esse outro que é o estudante, que ele te dá muita devolutiva, diz muito do teu trabalho [...]** Por que assim, qual é o lugar de formação do formador universitário? Conhece algum professor universitário que vai fazer curso de extensão para se especializar? Não, a gente não tem espaço de formação, a gente se forma na própria docência” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018) (Grifo nosso).

“**Eu fui aprendendo a ser professora graças aos alunos**, principalmente, eles foram me dando um retorno de uma série de coisas” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018) (Grifo nosso).

Observadas as contribuições do papel do *estudante* para a constituição da identidade profissional dos formadores, partimos para a reflexão sobre como o *imaginário social* quando entendido como pertencimento pelo formador também influencia este processo. Dubar (2005) considerou que a constituição das formas identitárias é resultado das experiências vividas por cada sujeito, constituídas na relação com o *outro*. Um processo tensionado entre o a identidade para si e identidade para o outro. Ainda sobre o imaginário social, destacamos o relato do professor formador Guilherme e das professoras Rosa e Vera:

“**O imaginário social tem uma dificuldade muito grande em compreender**, por exemplo, **porque que você não ficou num emprego financeiramente melhor** e então tá tudo resolvido.” (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018) (Grifo nosso)

“**Eu acho péssimo, acho que as pessoas veem a gente muito mal [...]** É interessante falar disso porque me veio uma associação agora de como esse caminho da educação também foi um caminho de independência econômica muito importante para mim, por mais que seja paradoxal, **todo mundo diz: “bom, mas na educação se ganha mal”**, mas pra mim foi um percurso de independência econômica e de poder trilhar outros caminhos, fantásticos assim, que dá essa que eu sou hoje” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018) (Grifo nosso)

“Não é algo, que eu tenho vergonha de falar que eu sou professora, nunca tive, aliás, eu às vezes me apresento como professora, eu nem me apresento como professora universitária porque eu acho que é interessante, **as pessoas te olham assim, eu acho interessante esse olhar.**” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018) (Grifo nosso)

Segundo Levy e Gonçalves (2014) essa dimensão objetiva (como os professores formadores são vistos pelos outros), reflete padrões, relaciona-se com modelos, utiliza como parâmetro outras profissões como grau de comparação de salários, por exemplo o de um engenheiro, diretor de multinacional, entre outros. Essa dimensão objetiva depende do aval coletivo para se consolidar, busca validações no interior de grupos profissionais e sociais.

As duas dimensões da identidade, a subjetiva e a objetiva, são interdependentes, influenciando-se mutuamente (DUBAR, 2009). Dessa forma, quando EU me vejo, não consigo desconsiderar o que o OUTRO vê em relação a mim, assim como observamos nos relatos dos

professores formadores em relação ao imaginário social. Sobre esses aspectos e a relação com o sentimento de pertença e atribuição, Barbosa (2007, p. 92) ressalta que:

“A representação que o professor tem do olhar da sociedade sobre ele e sobre a profissão é um tanto sofrida. A maioria considerou que a sociedade tem uma imagem negativa da profissão, e conseqüentemente do profissional da educação. Entenderam que essa imagem é reflexo da ausência ou ineficiência de políticas públicas para o setor.

Mas cabe ressaltar que, no caso dos professores formadores participantes de nossa pesquisa, isso não se materializa em desânimo ou inércia, pelo contrário, estão em formação permanente, buscam o diálogo constante e refletem sobre os resultados de seus trabalhos:

“**Precisa estudar sempre, muito**, e isso também é bom porque **eu gosto de estudar** [...] **Eu formo professores**, eu tento falar algumas coisas pra eles, eu dou uma disciplina que são os estudos sociológicos da educação, ampliar a compreensão sobre a escola, para quando você estiver lá atuando, você pensar sobre o seu trabalho.” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018) (Grifo nosso)

“Tem um outro lugar, **que eu gosto muito, que é o lugar das bancas**, quando eu tenho oportunidade numa banca de pegar um trabalho que tenha, normalmente a gente pega, que tenha a ver com os temas que **você discute** e você tá junto com outras pessoas que você leu, que você conhece, que você já ouviu e você ouve um ponto de vista sobre o trabalho que é completamente diferente do seu, **ali é um momento de formação incrível** [...] **Eu tenho assistido a aula na licenciatura, isso me ensina muito**, cê não tem ideia de quanto penso as minhas aulas a partir das aulas que eu assisto. É muito interessante [...]. É **uma outra instância de formação de professor fantástica**.” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018) (Grifo nosso)

Os professores formadores da UNIFESP *campus* Guarulhos participantes desta pesquisa, não se deixam abalar com o processo relacional tensionado de atribuições objetivas que o *imaginário social* lhes confere. Suas identidades profissionais são constituídas nesse movimento e são resultado de tal percurso. Observamos no relato do professor formador Guilherme respostas para esse processo:

“**A gente tá fazendo tudo isso porque acredita na ideia de transformar o mundo**. Isso existe, isso existe e isso não foi perdido e eu gosto muito dessa parte que não se perdeu, como a gente sabe, alguns sonhos aí foram jogados de lado, mas esse não, pelo contrário, **se tem um lugar que é possível fazer a discussão da ideia de transformar os outros com uma situação de mundo, é por dentro da escola**.” (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018) (Grifo nosso)

Os formadores participantes tem consciência sobre o *imaginário social*, sobre a opinião de alguns colegas de outras áreas em relação ao fato de que o professor não é valorizado na sociedade, mas os dados produzidos por meio das entrevistas, ao serem analisados, nos revelaram que estar na UNIFESP tem outra dimensão, eles se percebem como formadores e existe a identificação e o pertencimento com/ ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e sua natureza teórico-prática, a concepção de estágios curriculares, tendo como um dos pressupostos a imersão no Programa de Residência Pedagógica, sua parceria com as escolas públicas e trabalho colaborativo. Tais aspectos se mostram fundamentais e contribuíram, influenciaram ou demarcaram de forma acentuada suas constituições identitárias.

“Um Projeto Político Pedagógico... gosto muito daqui. Quando eu descobri a **Residência**, eu não sabia muito bem e na hora do concurso me perguntaram disso, acho que aí eu contei da PUC lá, essa coisa de que a gente gostaria de ir na escola para **trabalhar junto com a escola então eu concordo, gosto, eu me identifico**, embora eu saiba tenha “n” problemas, **mas é o que nos nutre pra manter como professores tentando resistir.**” (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018). (Grifo nosso)

“**É um curso bom, de excelência, tem professores muito bons, a Residência Pedagógica** também é um diferencial na formação.” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018). (Grifo nosso).

“**A ideia do curso aqui de Pedagogia é ter a escola pública como base** [...] A ideia de **Residência Pedagógica** eu acho interessante, acho boa, embora é obviamente incompleta porque uma formação deveria exigir mais tempo para o estudante estar na escola, tal, mas se aprende caminhando.” (PROFESSOR FORMADOR RUBENS, 2018) (Grifo nosso)

Os três professores formadores destacam o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP *Campus* Guarulhos e seu caráter formativo que oportuniza contato com o cotidiano das escolas públicas no entorno do *campus*. O Projeto Pedagógico do Curso tem como concepção a escola na universidade e a universidade na escola:

O Programa de Residência Pedagógica que estamos desenvolvendo pretende inovar a formação inicial de docentes e gestores educacionais, desenhando um modelo articulado de aprendizagens teórico-práticas do ofício mergulhadas no contexto da escola pública: a sala de aula, a escola e os sistemas de ensino (UNIFESP, 2016, p.22).

Essa imersão contribui não somente na formação dos estudantes como futuros professores, mas também na constituição da identidade do professor formador que atua nesse espaço e nessa proposta. Mizukami (2006) ressalta que é importante que os professores formadores se envolvam com o Projeto Pedagógico do Curso, construindo parcerias com escolas e setores da comunidade, em um trabalho integrado, com orientação de Trabalhos de

Conclusão de Curso, pesquisas de Iniciação Científica, publicações entre outras atividades, o que já ocorre de maneira efetiva no curso de Pedagogia da UNIFESP:

“Sim eu tenho muita coisa para aprender, então por exemplo, **o espaço que isso acontece mas muito solitário que é o da Residência Pedagógica**, uma aluna me falou: “puxa, mas aqui é primeiro ano será que os meninos lá vão aprender?”, e **ela me falou umas coisas e eu queria ler sobre aquilo para conversar mais [...] Eu acho que tem uns spacinhos aí nas PPP’s (práticas pedagógicas programadas) e nos grupos de pesquisa que a gente tem.**” (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018)

Observamos o papel do PPC na constituição identitária dos formadores como profissionais docentes, mas ressaltamos que sentem dificuldades quanto a realização de mudanças no currículo do curso e o processo de negociação entre as condições de trabalho e os atos de pertencimento (identidade para si/ como eu me vejo) e de atribuição (identidade para o outro/ como o outro me vê). O processo de tensão que é gerado nesse movimento influencia na constituição identitária dos professores formadores.

Exemplo disso é o relato do formador Guilherme quando afirma que gostaria de discutir uma nova estrutura para o curso, uma nova forma de atuação docente com os outros formadores, seus colegas de trabalho, mas ressalta o quanto isso é tenso e difícil, pois não foram formados nessa concepção, revelando, assim, um processo tensionado de negociação de transações objetivas, de condições de trabalho (entre as identidades propostas e as assumidas) e subjetivas de desejos (entre identidades herdadas e visadas) pelos formadores:

“**Sonho é colocar em discussão essa estrutura do curso de pedagogia [...] Falar sobre polivalência [...] Já imaginou um curso de Pedagogia onde você tem um módulo tempo – espaço, um módulo de Matemática com Artes? [...] Já imaginou três professores entrando no semestre para dar as quinze aulas juntos? “Onde é que tá minha disciplina?”** E as pessoas tem esse problema, **porque nós não fomos formados assim, mas eu acho que é possível.**” (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018) (Grifo nosso)

Há uma tensão entre o desejo de um trabalho mais integrado e a dificuldade entre os colegas formadores, pois a própria formação para a docência não viabiliza, não facilita essas ações, mas o PPC por ser ousado e propositivo permite a vontade de transgressão e de criatividade para sempre buscar mais e para tentativas de novas apostas formativas.

Passos et al (2018) afirmam que essas discussões e esses desafios deveriam estar na centralidade dos cursos de formação de professores, sendo assim, os formadores desses cursos precisam conhecer os fundamentos de suas práticas para, então, conscientizar os futuros professores sobre a razão e intencionalidade pela qual ensinam de determinada forma. Esse contexto de reflexões é indispensável à constituição da identidade profissional do professor

formador. Os Formadores Laura, Rubens e Rosa corroboram com a afirmação de Placco et al (2018) e ressaltam que é importante manter esse dialogo sobre o curso e sobre a proposição de mudanças no currículo:

“A pedagogia aqui é muito tradicional [...] Muito dentro do quadradinho. Acho que a gente poderia inovar mais [...] É muito disciplinar, eu gostaria que não pensassem tanto na sua disciplina, no seu quadrado, mas que pensasse um pouco mais no projeto, olhassem mais pro coletivo pra que fosse possível mexer, **porque é muito difícil você mexer num projeto pedagógico.**” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018) (Grifo nosso)

“Então eu acho que essas disciplinas que tem um olhar mais geral, é apoiar as determinadas Ciências, Educação, Sociologia da Educação ou Psicologia da Educação, Psicanálise da Educação ou mesmo Filosofia, deveriam estar distribuídas, sobretudo a filosofia, eu acho que deveria estar mais para o final do curso, ou terceiro ano, hoje tá no segundo ano. **Então, já tentei falar isso no curso, mas não teve muito eco.**” (PROFESSOR FORMADOR RUBENS, 2018) (Grifo nosso)

“Mas vou te dizer que **a coisa mais difícil de mexer, é currículo**, é uma coisa quase que imutável. Eu entendo, tem que ter essa força de estabilidade, mas você também tem que ter essa força de ruptura, de mudança.” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018) (Grifo nosso)

Destacamos que a tensão do grupo em não conseguir mudar o projeto e essa dificuldade de atuação na docência de forma mais integrada na formação de futuros professores também mudam sua constituição identitária como professor formador. Para além dessas questões, os formadores também destacam a questão da falta de identidade do curso de Pedagogia e o quanto isso influencia no processo da configuração da identidade profissional docente:

“Você tem um curso que tem um ponto de partida na tradição que se fundamenta na teoria. A partir de certo momento os alunos entram em contato com as metodologias do ensino, e cada um que entra em sala de aula, ele entra no mundo fechado e aí no final, o aluno descobre que ele é um professor polivalente na escola básica [...] O que a gente percebe é que no caso da pedagogia nós temos um problema que é grave, o professor polivalente ele se torna na verdade, quando muito, um conhecedor da especialidade de cada metodologia e que o máximo que ele aprende talvez seja uma justaposição de diferentes assuntos. **Então quando você pergunta qual é a especificidade, na Pedagogia?** O professor polivalente ele tem que de toda maneira aprender a articular os diferentes componentes curriculares, **mas como ele não vê essa discussão sendo feita pelos próprios professores formadores**, essa é uma discussão quando você conversa com eles, eles dizem: “mas eu não sei fazer isso”, **mas porque o próprio curso ele não tem em grande parte**, a gente tem levantamentos aí no Brasil, eu acho que dá pra dizer, talvez 80, 90% dos cursos não entram nessa discussão e esse é um problema grave.” (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018) (Grifo nosso)

Sobre esse fato, Buendgens e Hobold (2015, p.198) defendem que:

O professor formador, quando está realizando sua atividade docente, tem responsabilidade na formação dos futuros professores, ou seja, no trabalho que esse professor irá exercer. Essa responsabilidade está intimamente relacionada com a

constituição da profissionalidade, pois os licenciandos utilizam-se dos modelos, sejam eles positivos ou não, para o exercício da sua profissão.

Ainda sobre essa questão, destacamos também o relato da professora Rosa:

“Dentro de um curso que é o de Pedagogia que você tem uma dispersão, você tem didática de línguas, tem didática de Geografia, tem didática de tudo, são todos esses objetos de ensino desses professores. **Como é que você faz?** Como é que você aproxima esses sujeitos desses temas? Eu acho que essa é a grande questão. **Como é que você cria uma aula menos monológica?** Como é que você escuta as perguntas dos seus alunos, não apaga, ou não passa por cima delas e volta, e retoma? (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018)

Apesar de todas mudanças que envolveram os cursos de Pedagogia, inclusive as legislativas, ainda há a questão sobre a identidade que precisa ser estudada, pensada e redefinida pela abrangência de conhecimentos em diversas áreas que demanda. Um curso que pela legislação tem como proposição a formação do professor polivalente, o que já engloba muitos conteúdos curriculares diferentes, e ainda tem a especificidade da gestão educacional, das disciplinas específicas do Ensino Fundamental, da inclusão, de concepções sobre a Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que são diferentes.

Assim, ficam os questionamentos: Qual a identidade do pedagogo? Pesquisador? Gestor? Professor de educação infantil? Professor de ensino fundamental? Professor de quê? Professor de português? De História? De Ciências? De Artes? De Educação Especial? Essas questões também influenciam e marcam a constituição identitária dos professores formadores.

Mesmo com as necessidades de mudança que os formadores relatam, podemos compreender o curso de Pedagogia como locus de constituição da identidade profissional dos professores participantes de nossa pesquisa. Também destacamos a força da influência das tensões geradas pelas possibilidades de discussão coletiva sobre a proposta curricular do curso, lembrando as contribuições de Placco et al (2017, p. 4, no prelo) que ao estudarem esse tema no ambiente escolar defendem que o mesmo “torna-se locus da constituição identitária do professor na medida em que consegue mobilizar elementos que dinamizam o processo de negociação entre atribuições e pertença”.

Tratando ainda da relação entre a Instituição em que atuam e aos espaços formativos propiciados e como esses contribuem para a constituição de suas identidades profissionais, os professores formadores ressaltam que os momentos para tal existem, mas que sentem falta de mais oportunidades de troca sobre questões em relação ao processo de ensino-aprendizagem, sobre como os estudantes aprendem e como avaliar, por exemplo, pois isso contribui de maneira significativa em suas práticas como formadores, o que influencia na construção da identidade profissional docente:

“A gente tem as reuniões de colegiado e de departamento, são reuniões mensais [...] **Eu sinto falta de estabelecer um cronograma de planejamento**, por exemplo, pra gente conseguir sentar por semestre, e ver o que o outro tá fazendo, o que o outro não tá fazendo[...] **Deveria ter mais, no meu ponto de vista**. É isso que eu troco, às vezes no miúdo, na carona, no café.” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018) (Grifo nosso)

“Falta, a gente não conseguiu criar um espaço para uma reflexão mais pedagógica, eu acho, entre os professores deveriam discutir questões como eu avalio, como você avalia, **a dificuldade que a gente tem numa sala de aula, não tivemos espaços para isso**.” (PROFESSOR FORMADOR RUBENS, 2018) (Grifo nosso).

Observamos que a professor formador Rubens sente vontade de discutir mais com o grupo, tem vontade de se aperfeiçoar no trabalho colaborativo. Ressaltamos assim, a importância de mais espaços de formação que propiciem o diálogo e a participação coletiva que possam conduzir à saída do isolamento, impulsionando a discussão com os colegas e pares sobre as práticas no processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Placco et al (2017, p. 19, no prelo) defendem que:

Ambientes de trabalho em que são oferecidos, ao professor, espaços coletivos de estudo, reflexão e socialização, favorecem processos de negociação entre condições objetivas e subjetivas desses sujeitos, porque propiciam-lhes a possibilidade de apresentar ideias e sugestões, reafirmar ou rever suas convicções, contrapor opiniões.

A formadora Rosa também tem vontade e sente falta de mais momentos formativos:

“Eu acho muito restrito ainda [...] A gente tem reuniões de planejamento agora, quando eu entrei não tinha, mas agora a gente tem duas, mas em termos de ações coordenadas **eu acho que a gente tem muito pouco**, e acho que a gente sistematiza pouco as mudanças que a gente faz, no sentido de ver se deu certo, e tem essa coisa, esse poder da ementa, da minha ementa [...] Falta pensar o processo desses meninos na universidade, o que significa entrar na universidade, o que significa se formar professor, o que é construir essa identidade de professor, nesse curso a gente discute muito pouco.” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018) (Grifo nosso)

A fala do professor Rubens e da formadora Rosa sobre a necessidade de criar mais espaços para uma reflexão pedagógica revela que a identidade profissional é a forma como os professores formadores definem a si mesmos e aos outros, é a forma como percebem-se e querem que os outros os reconheçam (atos de pertencimento). É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (MARCELO, 2009, p.12).

Temos que considerar a identidade docente como um processo dinâmico que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva, por isso a importância do contexto institucional e dos espaços por ele propiciados. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida pessoal e profissional. Não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas um fenômeno relacional (MARCELO, 2009, p.13), como temos observado ao longo da análise dos dados das entrevistas com os professores participantes desta pesquisa:

“Eu não era formada no curso para o qual eu tava formando, percebe? Eu não fiz Pedagogia [...] Então eu fui atrás, fui compreendendo o que que é o curso de Pedagogia, pra mim era tudo uma grande novidade, fui me apropriando, enfim. E aí sim, acho que nessa primeira experiência que eu tive, que **eu fui constituindo um pouco essa identidade**, esse desejo de dar aula para formar o professor que vai dar aula para as crianças.” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018) (Grifo nosso)

“Ah, tem uma grande mudança. Pra mim, primeiro, entrar no Mestrado foi assim, **momento de passagem**, um grande choque [...] Crises existenciais, mas eu sempre tive alguns colegas que hoje trabalham comigo, a gente foi conversando, assim, algumas sentiam alguma coisa, eu às vezes sentia com muito mais intensidade. Então eu fui me virando, falei muito com meu marido, me ajudava, mesmo não sendo da área, **fui caminhando, não foi muito fácil não. E o que vejo hoje, eu me sinto mais segura.**” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018) (Grifo nosso)

“Então docência é isso, você tentar ajudar o outro, fazer a troca, **você aprende muito com o outro** também, eu acho que eu **fui aprendendo a ser professor graças aos alunos**, principalmente, eles foram me dando um retorno de uma série de coisas. **Fui constituindo esses meus saberes profissionais, digamos assim, em relação à docência.**” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018) (Grifo nosso)

Segundo Dubar (1997), a vinculação a dada Instituição exerce grande força no processo de identificação que leva à pertença a determinada profissão. Essa pertença se observa na forma como os sujeitos defendem o projeto do curso e como eles querem estudar sempre mais, debater, dialogar, refletir sobre possíveis mudanças, e é nesse movimento que encontramos o processo da constituição identitária do professor formador, como observamos na fala da professora Rosa que revela sua busca pela formação permanente enquanto formadora:

“Porque eu faço aqui no Pós-Doc, to assistindo as aulas na licenciatura da Letras e aí eu saquei como... porque assim, a Pedagogia é uma grande. Ela é a Licenciatura, vamos dizer assim. Tudo bem que a gente tem uma disputa interna entre fundamentos e práticas, sempre teve, por mais que lá um projeto pedagógico muito interessante na UNIFESP, tem essa disputa, mas aqui ... ela é muito clara, essa distinção assim entre... e é completamente diferente, eu acho que é um outro olhar, quer dizer, eu fico pensando assim: O que que adianta você saber Fonologia, se você não consegue pensar isso pro ensino, sem ter noção de sujeito, quem são os alunos, o que que é a escola.” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018).

Passos (2018 *apud* Perez-Gómes, 2001) afirma que a Instituição equivale a uma “etiqueta” que apresenta e representa a forma identitária assumida e que o desenvolvimento

institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano, o contexto institucional é o espaço de formação possível para que o professor construa e (re) construa sua prática.

Placco et al (2013) defendem que no ambiente de trabalho, no curso em que atuam, ocorrem situações tensionadas, situadas no nível das atribuições conferidas aos professores pela Instituição e demais agentes (colegas de área, estudantes, imaginário social) e no nível das identificações e pertencas que influenciam na construção do modo como se veem como professores formadores.

Compreendemos a identidade profissional como um processo de construção e desconstrução, formação e deformação, “um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processos de identificação com as atribuições que lhe são dadas por si e pelos outros com quem se relaciona” (PLACCO e SOUZA 2006, p. 56). Nesta seção apresentamos essas marcas e como os formadores foram conduzindo os processos de atribuições e pertencas em suas identidades como professores formadores.

5.2.3 O professor formador e sua identidade profissional (re) configurada

“Ninguém se banha duas vezes nas águas do mesmo rio, não apenas porque as águas são outras, mas porque nós não nos mantemos idênticos a nós mesmos, nos transformamos” (MOSÉ, 2018, p. 13).

O conceito de identidade está vinculado ao processo de socialização, interação e com a constituição das características pessoais e sociais produzidas durante toda a trajetória de vida de um sujeito (DUBAR, 1997). Nesse sentido, essa categoria congrega falas que apontam para diversos momentos da vida dos professores formadores participantes desta pesquisa, sendo eles de reconstrução, desconstrução, reconfigurações particulares, fatos marcantes, assim como situações e mudanças em suas trajetórias profissionais, um processo indissociável.

A identidade está sujeita a constantes transformações que refletem o contexto social, institucional, econômico e político. E são essas (re) configurações na identidade dos professores formadores, participantes da pesquisa, que desvelamos aqui. Iniciaremos esse processo evidenciando como o contexto profissional e a escolha pelo percurso de ser professor formador contribuiu para significativas “marcas” e mudanças na história de vida de nossos participantes:

“O Mestrado e o Doutorado não foi na área da Educação, fiz Ciências Sociais, essa questão da área da Educação foi surgindo por causa da sala de aula nas escolas que eu dava aula e mais ou menos esse tempo dando aula na escola básica eu fui me inserindo em muitos trabalhos de formação de professores e num certo momento eu comecei a dar aula na PUC São Paulo como professor do curso de Geografia [...] Acho que mudou muito quando eu comecei mais esse trabalho com os professores da escola pública. Lá na PUC depois do evento no Amapá, que foi um divisor de águas, viver lá com os professores e discutir um currículo.” (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018).

O professor formador Guilherme revela que sua identidade profissional docente foi se constituindo em um processo contínuo, sua trajetória como professor formador foi construída e (re) construída em suas escolhas e mudanças de área de estudo. Começar a trabalhar com a docência e mais precisamente na escola básica fez com que surgisse o interesse em atuar com formação de professores e elaboração de currículos, desvelando uma marca, um *divisor de águas* em suas palavras.

Já a formadora Laura relata como suas escolhas foram se transformando, como sofreram influências de outros e do meio e também como nesse processo de ir se constituindo profissionalmente, sua identidade como professora formadora foi construída e transformada.

“Eu entrei na UNIFESP em 2011. Olha foi meio por acaso eu não pensava em ser professora, até pensava em ser publicitária quanto eu tinha meus 15 anos, **cheguei a fazer o curso de publicidade [...]** Depois de fazer o curso de Pedagogia, eu acabei tendo **influência das colegas [...]** **Influência do ambiente [...]** **Fui fazendo o caminho caminhando [...]** **No início, eu tive bastante dificuldade pra ser**

professora de ensino superior [...] Hoje, eu me sinto mais segura, mais madura, ninguém sabe tudo, ninguém é perfeito [...] **Não foi uma passagem fácil mas acho que com a experiência**, com a idade, algumas coisas vão ficando mais simples.” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018)

Também destacamos o relato da formadora Vera neste sentido:

“Consegui passar no concurso da UNIFESP, estudei muito, pra mim foi muito difícil, tenho muita alegria por ter conseguido entrar e tá no Ensino Superior Público, **fui agarrando as oportunidades**. Mas **fui me formando e me forjando** nesse processo [...] Eu senti que tinha que correr atrás das coisas **porque na verdade eu não era formada no curso para o qual eu estava formando**, percebe?” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018).

A fala da formadora Vera indica que sua identidade profissional docente foi sendo forjada em sua trajetória, mas não de forma involuntária, pois estudou muito para isso e agarrou as oportunidades, e para além disto, a formadora tinha consciência que precisava de formação permanente pois não era pedagoga e sentia falta dessa especificidade. Sobre esse aspecto Cunha (2014) ressalta que muitos professores não tiveram uma formação pedagógica e, por isso, sentem necessidade de saberes e conhecimentos que não foram desenvolvidos na sua formação inicial.

Para Moita (1992, p.116) a identidade profissional é uma montagem compósita que atravessa a vida e trajetória profissional dos professores, “é uma construção que tem a marca das experiências, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades”.

Podemos compreender que a identidade profissional vai se constituindo nas relações, na interação com outro, nos contextos, na trajetória de vida, de trabalho; não há como separar o eu pessoal do eu profissional. Não existe identidade sem alteridade, ou seja, o indivíduo se constitui também a partir do olhar do outro, situado em um determinado tempo e contexto. A identidade se constitui na relação entre o sujeito e as atribuições sociais, em um movimento dialético através de suas experiências com o outro e com o seu contexto social, profissional e familiar, e sua subjetividade, ele se modifica e, conseqüentemente, a sua identidade é também modificada (DUBAR, 2009). O que é único, específico do sujeito só o é porque pode ser compartilhado. Identidade é a diferença, a especificidade.

“Acho que foi no magistério, um momento de viragem, assim, de eu não saber o que eu queria, realmente eu não sabia aos 17 [...] Eu só vou me tornar professora universitária muito tempo depois. **Eu sou professora universitária a partir de 43 anos**, antes disso, todo o meu trabalho vem de ONG, na elaboração do currículo de Educação de Jovens e Adultos pro Ensino Fundamental, com formação de professor, com material didático durante bastante tempo [...] Trabalhei com assessoria as Secretarias Municipais, no SESC [...] Acho que é porque eu venho dessas coisas de ONG, sabe? **É uma outra história, é um outro vínculo, é uma coisa de militância**”

assim, muito próxima de sindicalismo, de movimento social, é outra formação.”
(PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018).

Os relatos dos professores formadores nos revelam que suas trajetórias não são lineares, que o processo de escolha da profissão e o modo como foram se constituindo professores formadores passa por um percurso individual de cada um deles. Sendo assim, um movimento carregado de especificidades e experiências ímpares. Percebemos que a professora formadora Rosa declara seu momento de *viragem*, de marca em sua identidade profissional, a escolha pelo Magistério, o que é reafirmado em seu percurso marcado pelo compromisso político pela Educação Pública, mas não podemos deixar de ressaltar que sua trajetória evidencia (re) configurações, afinal ela mesma aponta que tem uma outra formação que é do lugar da militância, dos sindicatos e da educação popular em ONG's para, só então, chegar à docência no Ensino Superior, um percurso distinto dos outros formadores.

Essas escolhas e mudanças não necessariamente são planejadas ou desencadeadas por algo. Observamos na fala do professor Rubens que quando chegou ao Brasil foi trabalhando com o que sabia. Como tinha experiência da sua primeira formação em Engenharia, passou pelo trabalho em fábricas, migrou para o teatro porque gostava de artes e iniciou a docência na Educação Infantil antes mesmo de se formar em Pedagogia:

“Eu queria fazer outra coisa, tinha começado a trabalhar com a eletrônica para me manter. Era um emprego sem registro, e o dono da fábrica era o dono da escolinha, [...] Bom, e aí nesse período eu comecei a fazer teatro amador, escola de circo [...] Tinha amigos que tinham filhos em escolas e aí surgiu, aí entrei em Pedagogia comecei a procurar se também não podia trabalhar em escola, em pré-escola, aí consegui é, entrar em uma escola como estagiário, mas numa escola que chamava Fralda Molhada, **não tinha ideia de que ia ser professor, nem que ia trabalhar com crianças e também a ideia de trabalhar como professor do ensino superior não tinha me ocorrido na década de 80”.** (PROFESSOR FORMADOR RUBENS, 2018)

Dubar (1997) afirma que é no trabalho que as identidades se constroem e se desconstroem, em movimento contraditório e constante, como relatou o formador Rubens sobre a ideia de atuar no Ensino Superior. Para Gatti (2007, p.273) “o trabalho constitui um espaço para ocorrência das negociações identitárias, as quais darão origem a uma estrutura de identidade profissional”.

A identidade profissional passa por momentos de desconstrução e reconstrução; isso depende dos momentos que vivemos, de nossas frustrações, dos fatos marcantes e das situações que fazem parte do cotidiano (DUBAR, 2009). Observamos esses aspectos nos relatos dos formadores Vera e Rubens:

“A gente vai aprendendo com a experiência, só que aprender com a experiência, importa você pensar sobre ela, reconhecer que você não sabe tudo e evidentemente,

eu acho que toda a bagagem que eu tenho, **todos os lugares que eu passei**, com toda a formação que eu tenho [...] Acho que você ter uma experiência na Educação Básica **é importante para você trabalhar no curso de formação de professores**, cê tem uma outra compreensão sobre a escola e quando **trabalhei nos presídios** foi uma coisa assim, acho que **foi a grande virada da minha vida**, as pessoas perguntam para mim o que acontece com você quando você entra no presídio, eu falo: “você sai uma pessoa melhor.” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018) (Grifo nosso)

“Na docência, tivemos **uma crise muito forte na UNIFESP com os alunos** dentro do curso de Pedagogia muito forte e **eu era chefe de departamento** [...] Eu não conseguia conciliar [...] Esses jogos que acontecem por baixo, **eu não tinha experiência** pra poder lidar com isso.” (PROFESSOR FORMADOR RUBENS, 2018)

No relato do formador Rubens observamos que a experiência como chefe de departamento, em um contexto em que o *campus* estava com uma ocupação, um movimento estudantil, marcou sua trajetória profissional. Essa constituição identitária depende muito das pessoas que interagem, da atividade que exercem e do contexto em que ocorre. Os formadores assumem personagens, recriam enredos, apropriam-se de papéis ao longo de suas trajetórias, tudo ocorre na interação com o outro, não há como separar o seu eu pessoal do seu eu profissional.

“Demorou, mas aqui **eu me senti realizada como profissional**, mas demorou viu, foi um longo percurso, muitas dúvidas no caminho. **Será que eu continuo nessa ou viro outra coisa? Mas, hoje eu já tô mais tranquila** [...] Na verdade a gente sabe mesmo do preconceito imaginário social em relação a profissão docente, status do professor da Educação Básica, o status do professor universitário [...] Trabalhar com esse **imaginário social** com os alunos. Porque que isso acontece, o que que significa isso, como é que eu posso mudar isso pelo menos ao meu redor na escola em relação aos próprios professores que trabalham comigo [...] Inclusive com colegas de outros cursos que **tem preconceito em relação ao nosso curso.**” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018) (Grifo nosso)

Na fala da professora formadora Laura também podemos destacar que a identidade é resultado heterogêneo da articulação entre os dois processos: *relacional* e *biográfico*. Sendo o *biográfico* “a identidade para si (o que o indivíduo diz de si mesmo, o que pensa ser, ou gostaria de ser)” a incorporação das categorias do próprio indivíduo para si e que conta para os outros, no caso da formadora Laura quando afirma que *sente-se realizada como profissional e mais tranquila*.

Já o *relacional* é a identidade para o outro, chamada de “societária ou comunitária”, em que há uma atribuição de categorias ao indivíduo pelos seus pares, “a identidade que o outro me atribui” (GATTI, 2007, p. 273). A formadora Laura relata que *os colegas e o imaginário social têm uma percepção, um certo preconceito sobre a profissão e sobre o curso em que atua e que busca discutir sobre isso com os alunos e tentar mudar este fato*, o que revela a articulação dos dois processos, relacional e biográfico.

Para Dubar (2009), a constituição da identidade se dá na relação entre os atos de *atribuição* (quando o outro diz o que o indivíduo é) e de *pertença* (a aceitação ou não das ações atribuídas). A identidade se constitui movimento, no qual “cada indivíduo é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma” (DUBAR, 2005, p.136), e o que compreendemos é que a professora formadora Laura refuta essa atribuição do imaginário social sobre a função docente e também dos colegas de outras áreas. Mesmo sendo uma profissão desvalorizada, a formadora gosta de ser professora, pois percebe que seus estudantes voltam com a devolutiva de que foram muito bem formados, ela não toma para si como pertença a imagem que a sociedade e colegas lhe atribuem, uma vez que tem para si muito clara a ideia de pertença de sua função docente e da importância do PPC de Pedagogia no qual atua, revelando o quanto isso influencia em sua constituição identitária como professora formadora.

“Eu me sinto satisfeita porque muitas pessoas que fazem cursos aqui, inclusive da licenciatura vão pra escola, depois voltam pra cá e fazem disciplinas conosco até como ouvintes, porque falam, eu não aprendi nada de ser professor e eu preciso dessas ferramentas pra ser professor.” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018)

Ainda nessa perspectiva sobre os atos de atribuição e pertença e o quanto influenciam na constituição da identidade profissional dos formadores, destacamos os relatos das formadoras Vera e Rosa:

“O que é mais significativo é quando eu tenho retorno dos alunos, sabe? Éh, às vezes em sala, eles falam coisas, às vezes, quando eu vejo eles nos corredores, eles estão mais pra frente... mesmo que sejam críticas para mim, é importante também, eu pergunto, gosto de saber nas últimas aulas” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018).

“**A coisa que mais me dá prazer éh... eu tenho vários alunos que já se formaram, é quando eles me procuram depois da Pedagogia.** Então, sei lá, há umas três semanas atrás, um aluno que era bastante complexo nas suas relações me procurou porque ele ia fazer um projeto de alfabetização e ele queria que eu ajudasse, e eu fiquei com ele quatro, cinco horas, discutindo, montando com ele esse projeto, isso me dá um prazer de pensar assim: “puxa! olha que interessante”, **ou quando eu tenho um aluno que foi meu aluno da graduação que hoje tá fazendo pesquisa sobre escola e que vem me procurar, eu acho isso fantástico** entendeu, eu acho que é esse o barato da formação.” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018) (Grifo nosso)

Dubar (2009) adota o conceito de formas identitárias, pois concebe a identidade como heterogênea e complexa, que engloba o eu e o outro, noções de pessoa e sociedade e, portanto, pensa essa forma identitária marcada por uma dualidade entre identidade *para si* (o que quero que o outro veja em mim) e identidade *para o outro* (fruto do que é atribuído por outras pessoas ao indivíduo) (FERRON, 2014). Sobre isso, Gatti (2007, p. 273) ressalta que:

Na articulação desses processos ocorre a atribuição de papéis pelo outro, a interiorização que é aceitação e vivência do papel e a incorporação, processo pelo qual esse papel passa a fazer parte da identidade sócio profissional do indivíduo. A identidade socialmente construída sofre ação do tempo e da história, possibilitando a evolução das categorias e pode sofrer alterações pelas negociações identitárias, quais sejam, identidade para o outro conferida e identidade para si construída; identidade social familiar e identidade social visada.

Algumas falas nos remetem ao processo de negociação identitária dos sujeitos formadores, essa conciliação entre o que eles constroem para si (identidade subjetiva) e o que lhes é atribuído e conferido pelo outro (identidade objetiva) e incorporado ou não como pertencimento, como por exemplo, o relato do professor Guilherme que revela essa consciência de que sabia que seria cobrado não só pelo outro, mas por si próprio em relação a uma formação específica para ser professor formador que ele não possuía em sua formação inicial e por não ser pedagogo:

“Então acho que muito foi no tato, muito e sempre **me preocupando pra ser professor, eu preciso ter essa formação** o máximo possível que **é uma coisa muito interna, mas ao mesmo tempo isso tem que ter um diálogo com o mundo**, se não, metodologicamente não tem sentido.” (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018) (Grifo nosso)

Esse movimento de pertencas e atribuições entre o indivíduo e o outro, os grupos e instituições Dubar (1997) conceitua como *negociação identitária*; um movimento imprescindível para a constituição identitária dos sujeitos.

Para a formadora Rosa essa negociação foi marcada pelo o que lhe foi atribuído ou esperado. No caso, quando seu pai julgava que o Magistério já era o suficiente, o que também está presente neste imaginário social de que *professor ganha mal*, ela não toma como pertencimento e, inclusive, rompe com isso quando alcança independência econômica para novos percursos:

“**Do ponto de vista familiar, às vezes é pouco compreendido, meus pais eram mais utilitários, pragmáticos do tipo: “fez Magistério e não vai trabalhar?”**. “Chega de estudar, já tá bom para uma mulher”, tinha um discurso bem machista, por parte do meu pai principalmente, de que **a profissão de Magistério era ótima para mulheres porque assim elas podiam cuidar da casa e trabalhar**. É interessante falar disso porque me veio uma associação agora de como **esse caminho da Educação também foi um caminho de independência econômica muito importante para mim**, por mais que seja paradoxal, **todo mundo diz**: “bom, mas na Educação se ganha mal”, mas pra mim foi **um percurso de independência econômica** e de poder trilhar outros caminhos que dá essa que eu sou hoje, sabe.” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018) (Grifo nosso)

Sobre isso Placco e Souza (2010) afirmam que:

A identidade é compreendida, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social da pessoa, em que se articulam *atos de atribuição* (do outro para si) e *de pertença* (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente. (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 86).

Sobre esse movimento entre dúvidas e frustrações, mas também de reconhecimentos e sentimento de orgulho, destacamos a fala da formadora Vera que retrata suas experiências de pertencas (de identidades incorporadas) e como se relaciona com elas:

“Eu publiquei um livro sobre o meu doutorado, **eu tenho orgulho da onde eu cheguei**. Meus filhos têm orgulho do lugar onde eu estou, minha mãe, meu pai já foi, não deu tempo, mas minha mãe tem muito orgulho, eu me sinto sim. Tem muitas frustrações também, muitas dúvidas, muitas angústias, mas **eu me sinto realizada**” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018) (Grifo nosso).

A identidade profissional é o arcabouço pessoal, ou seja, é o conjunto de experiências que o indivíduo estabelece com o outro por meio das relações sociais, como é o caso dos formadores participantes de nossa pesquisa, suas identidades são constituídas nas experiências ao longo de suas trajetórias. Dubar (2009, p. 67) defende que “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re) construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”.

Os contextos sociais, econômicos, políticos, culturais são condicionantes na alteração e reconfiguração das identidades profissionais. As crises, pessoais, econômicas ou sociais são inerentes aos processos de constituição identitária, pois “a crise revela o sujeito a si mesmo, obriga-o a refletir, a mudar, a lutar para ‘libertar-se’ e se inventar a si mesmo, com os outros. A identidade pessoal não se constrói de outra forma” (DUBAR, 2009, p. 255). Sobre esse aspecto, o professor formador Guilherme ressalta em sua fala uma tensão entre ganhar dinheiro e ser o profissional que ele acha que tem que ser:

“Já pensou eu de terno e gravata? Num, vai dar. Mas eu me dei conta disso lá atrás, que são lugares, que são legais, mas, não pra mim [...] Crises, muitas crises. Você é pressionado, em termos de opção profissional, “mas como é que você vai sobreviver?”, olha, não sei, mas isso aqui dá pra fazer, outras coisas não me interessam, não tenho interesse, virar um contador numa empresa renomada, então assim, foram feitas sim opções sem se dar conta ao longo da trajetória.” (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018)

A constituição da identidade do professor formador envolve aspectos pessoais notadamente como: o que considera importante para si-subjetivo, aspectos do grupo em que estão inseridos e também a Instituição em que esses sujeitos estão se desenvolvendo e atuando como profissionais.

A identidade profissional é algo em constante transformação e que muda de acordo com as experiências vividas ao longo do caminho. O relato da professora formadora Rosa nos demonstra o quanto isso é marcante:

“O Magistério, na minha época, uma forma interessante de você conseguir, por exemplo, ir para a universidade, porque a gente vinha de uma família de classe média, baixa. Então a opção pelo Magistério não foi uma opção de escolha do tipo: “ah, quero muito ser professora!”, mas era tipo, é uma formação em nível Médio que vai propiciar trabalhar e escolher uma profissão. [...] **Então era um grupo bastante movimentado assim, eram cinco alunas junto com essa professora. Eu acho que é aí que nasce um pouco esse desejo de Educação [...] Mas aí eu descobri que eu gostava muito e que eu queria dar continuidade nos estudos em Pedagogia [...]** Desde esse princípio, então eu tenho um pé na Educação Popular e nos trabalhos com a EJA e tive um pé também na educação privada durante muito tempo [...] O trabalho com a Pastoral do Menor, a PUC, ela foi fundamental nessa questão da formação de professores.” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018)

A formadora Rosa ressaltou suas experiências enquanto estudante e, segundo Marcelo (2009), as trajetórias como aluno ao longo da vida na escola influenciam no processo identitário, o que vivemos na trajetória escolar, os exemplos de professores, suas práticas, formas de ensinar e avaliar, o ambiente escolar também é formativo e constitutivo na identidade profissional e mesmo não tratando especificamente do contexto da graduação, podemos nos debruçar em suas contribuições para compreender esse processo.

Para o autor (2009, p.18), “a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo seu exercício profissional”. Dessa forma, nos alerta para o fato que a identidade profissional não é um resultado somente de uma titulação, é antes de tudo “um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão” (idem, p.18).

Como observamos que na fala da formadora Rosa revela que sua constituição de identidade profissional como docente tem uma natureza dos *caminhos inesperados*, cheia de complexidades, um processo não só individual com toda essa dimensão de subjetividade (identidade para si) que faz com que ela espere e busque sempre mais de si mesma, mas também um peso enorme que sente da subjetividade coletiva do “olhar” do outro que acredita que ela não deveria estar ali e, por isso, se cobra muito.

“Então essa é uma grande dificuldade, eu acho. **Eu sempre olhei pra minha a minha formação e nunca foi suficiente.** “Ah, puxa! Mas se eu tivesse feito Ciências Sociais, junto com a Pedagogia”, “se eu tivesse feito” **um sentimento de falta** que eu acho que é o sentimento de falta de quem faz caminhos inesperados que é uma coisa assim, **ninguém espera que você esteja ali, mas você está e quando você está, se cobra.**” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018) (Grifo nosso)

O processo de construção da identidade não ocorre de forma tranquila e equilibrada, envolve as histórias particulares, lutas, conflitos, as trajetórias de vida dos sujeitos e ocorre na interação destes com o outro e com o contexto. A identidade tem constante necessidade de ser interpretada; o sujeito é um aglomerado de fragmentos envolto em relações conflituosas e incertas. Desta forma não é fácil compreendê-lo fora de uma continuidade, de uma noção de trajetória de vida relacionada a um determinado contexto, como relata a formadora Vera, destacando um episódio extremamente importante para a constituição da identidade dos estudantes, mas também dos professores que estavam envolvidos neste cenário:

“Na UNIFESP agora que as coisas estão um pouco mais tranquilas, mas ela foi politicamente muito intensa, especialmente o *Campus* de Guarulhos, no que diz respeito a greves, ao movimento estudantil, a gente enfrentou a polícia em 2012, de ter estudante preso [...] Teve um movimento de ocupação das escolas e os alunos lá ocuparam também a universidade [...] **Uma formação política, muito intensa**, porque por um lado você está num lugar importante, todos os lugares são importantes, evidentemente, **mas a universidade, ela é um lugar de resistência**, mas ela é um lugar também extremamente conservador [...] Então me modificou, acho que todo trabalho modifica a gente.” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018) (Grifo nosso)

A professora também destaca que para a constituição da identidade profissional docente do formador faz muita diferença trabalhar na universidade pública, em suas palavras ela afirma que:

“**Estar numa universidade pública para um futuro professor é fundamental**, por ele tem essa dimensão, essa possibilidade dessa formação política, de ter essa compreensão de que a aula não é só ali dentro. Eu sempre falo para eles, vocês se formam não é só aqui na sala de aula, aproveitem que vocês estão numa universidade. Um centro acadêmico, as atividades culturais que acontecem, as palestras. Por que isso, sabe essa dimensão é o universo no qual eles estão inseridos [...] **Acho que a universidade pública possibilita, e eu tento no meu trabalho, como professor mostrar para eles e, com certeza aprendi sobre isso estando lá, então isso me transforma e eu tento passar um pouco dessa transformação na minha ação como formadora.**” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018) (Grifo nosso)

E também destaca que atuar na UNIFESP tem uma especificidade e isso tem relevância na formação desses estudantes também, é mais um diferencial:

“Essa semana a gente não vai dar aula, vai assistir... na semana que vem a gente não vai lá pra Unifesp, vamos ver uma palestra lá na Vila Clementino. Por que isso, sabe essa dimensão é o universo no qual eles estão inseridos. Acho que, porque você se forma, mas você se forma, e a formação ela está para além do espaço da sala de aula.” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018) (Grifo nosso)

Para Moita (1992), a identidade profissional é uma construção que tem dimensão espaço-temporal, que permeia a vida profissional desde a fase de escolha pela profissão, passando pela formação inicial e pelos distintos espaços institucionais em que a profissão se desenvolve. A autora ressalta que a identidade profissional é uma “construção que tem a marca

das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer em nível das representações, quer em nível do trabalho concreto” (MOITA, 1992, p. 116). A professora formadora Rosa também relata uma (re) configuração, uma descontinuidade que marca sua constituição identitária de forma significativa em sua trajetória profissional:

“Porque que eu estava **migrando**, na verdade eu vinha para uma vaga que era para o ensino regular, não tinha nada a ver com a Educação de Jovens e Adultos e porque que eu queria fazer essa migração, porque eu queria mesmo, também, de certo modo, quando eu entro na UNIFESP, eu saio da Educação de Jovens e Adultos, é um **marco** assim, eu paro de fazer pesquisa em Educação de Jovens e Adultos. Eu agora tô na pesquisa em Alfabetização, escola pública, de preferência em um território vulnerável e é ali, entendeu?” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018) (Grifo nosso)

Não há como separar as histórias dos indivíduos de seus saberes e dos contextos que os definem, pois estes implicam em uma forma de ser e estar na profissão e circunscrevem possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional do docente. As experiências contribuem na constituição identitária do docente, mesmo as que não estão diretamente ligadas ao exercício da docência.

A identidade profissional é justificada por evidenciar a concepção de profissionalidade do ato de ensinar e a ação evolutiva e continuada da formação docente. O referido conceito passa a ser entendido como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (MARCELO, 2009, p.175).

André (2009) ressalta o caráter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento profissional indicando, assim, a importância do planejamento e do ato de ensinar e aprender na formação docente, ou seja, das ações didáticas no cotidiano escolar. Sobre esse fato, destacamos o relato das professoras formadoras Rosa e Laura e do professor Guilherme:

“Tem muita gente que não se vê como professor, eu tenho muito esse olhar pela sala de aula, então eu levo isso muito para a minha disciplina eu levo trabalho de criança, o planejamento de professor, as pesquisas que eu estou envolvida são sobre isso, e aí às vezes os alunos não querem discutir isso, eles querem discutir outra coisa, eu falo: “**não, espera aí, não, gente aqui ó, nós somos professores**”, então essa identidade também tá sendo construída deles, que ainda não... eles não sacaram ainda, é um futuro, eu serei, não eu sou, aí, professor, eu professor? **É você vai ser alfabetizador.**” (PROFESSORA FORMADORA ROSA, 2018) (Grifo nosso).

A fala da professora Rosa revela que há uma preocupação e responsabilidade enquanto formadora em preparar os futuros professores para uma atitude reflexiva que considere a escola, o ensino e as condições sociais que o influenciam. Podemos observar, por meio dos relatos, que

a formação para a docência é um importante elemento orientador da prática e que a relação aluno/professor é enfatizada como um dos objetivos do curso que tem como foco a formação do professor.

A formadora destaca, inclusive, que é necessário oportunizar espaços para que o futuro professor vivencie a docência. Os formadores compreendem como necessária a relação entre teoria e prática e em seus relatos demonstram como procuram promover essa articulação.

“No início lá que eu achava que dar aula era falar 46 minutos dos 50, até que alguém mostrou que é o seguinte, **o tempo dele entender as tuas palavras** porque a gente tem um vocabulário acadêmico demais, entender, respirar e **poder dialogar** com aquilo” (PROFESSOR FORMADOR GUILHERME, 2018) (Grifo nosso).

Já o professor Guilherme, ao expressar sua compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem, demonstra ter consciência da importância de ouvir e respeitar o tempo do outro (estudante), o que revela sua concepção do que é ser professor formador no curso de Pedagogia e do quanto se empenha em ser mais formativo em seu papel.

“Eu acho que também, além dos conhecimentos acadêmicos também tem essa questão de se você saber lidar com o adulto, tem isso também, ninguém ensina, nem no Mestrado, nem do Doutorado, isso ninguém ensina, você aprende na raça.” (PROFESSORA FORMADORA LAURA, 2018)

São professores formadores que tomaram para si a atribuição do papel de formador, reconhecem que precisam escutar e respeitar o outro (estudante), considerar suas aprendizagens, conhecê-los e, essencialmente, fazerem com que se percebam também como futuros professores, como observamos no relato da formadora Rosa. Eles vão se modificando com a relação com os estudantes, os estudantes vão lhes ensinando a serem formadores, um processo contínuo de constituição da identidade para si e para o outro. A reconfiguração de suas identidades como professores formadores passa pela responsabilidade de ser formador de futuros professores e eles demonstram ter consciência disso.

Compreender identidades docentes de professores formadores, de certo modo, nos leva a ampliar nosso olhar também, para a ideia do ofício de ensinar, sua relação com as histórias de vida do professorado e seu contexto de atuação dentro do âmbito escolar (BRAGANÇA, 2009; ANDRÉ, 2009). As identidades docentes dos professores formadores participantes de nossa pesquisa podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais, há uma especificidade em atuar como professor formador na UNIFESP e no curso de Pedagogia com esse projeto diferenciado, no qual e nossos participantes demonstram pertencimento e consciência crítica nesse processo:

“Eu acho que estar numa universidade pública para um futuro professor é fundamental, por ele tem essa dimensão, essa a possibilidade dessa formação política, de ter essa, essa compreensão de que a aula. Eu sempre falo para eles, vocês se formam não é só que aqui na sala de aula, aproveitem que vocês estão numa universidade.” (PROFESSORA FORMADORA VERA, 2018).

E sobre essa ideia, Marcelo (2009) defende que existem múltiplas constituições identitárias que dependem dos contextos de trabalho, da interação com o outro, das trajetórias particulares de transformações e mudanças na vida profissional dos indivíduos.

Podemos assim compreender e desvelar que, em relação aos professores formadores participantes, trata-se de uma identidade (re) configurada, marcada pela coletividade, na medida em que é fruto do contexto e de uma socialização profissional, mas também que é ímpar e individual, ao passo que se relaciona com a trajetória pessoal e profissional de cada indivíduo, suas condições culturais, sociais, econômicas e escolhas pessoais.

A constituição das formas identitárias é decorrente das histórias particulares de cada indivíduo que vão se constituindo na socialização e com o outro. Não é um processo de interação tranquilo e equilibrado, visto que, em muitos momentos, a ‘identidade para si’ pode entrar em choque com a ‘identidade para o outro’ (DUBAR, 2009). E sobre formas identitárias, cabe ressaltar que o autor não realizou pesquisas pensando em enquadrar pessoas nessas formas, e sim identificar como são constituídas por meio das relações sociais e de trabalho e, sobretudo, como influenciam as ações profissionais, assim como propusemos neste estudo.

Hobold e André (2012, p. 223) ressaltam que “as formas identitárias não são estanques e deterministas na vida do indivíduo. Elas são dinâmicas e podem, com o passar do tempo e das experiências realizadas, alterarem-se”, fato desvelado em nossa análise, uma vez que os relatos dos professores formadores revelam essas “marcas” de mudanças e (re) configurações em suas identidades.

Ao relatar as mudanças em suas identidades, os professores formadores reforçam a concepção proposta por Dubar (2009), na qual compreende que a formação e trajetória profissional é um processo sócio-histórico e que não permite resumir o indivíduo a si mesmo, desconsiderando esses marcos em suas vidas. O autor afirma ainda que não há essências eternas e que não estejam submetidas à transformações, “a identidade de todo e qualquer empírico depende da época considerada e do ponto de vista adotado” (DUBAR, 2009, p.15).

Os professores entrevistados, em seus relatos, demonstraram que reconhecem a necessidade de constante mudança em suas atividades profissionais, afirmam que têm consciência da importância de buscar formações permanentes e meios para melhorar suas

práticas de acordo com a turma, alunos, disciplina, enfim, em aspectos que estavam relativamente determinados, mas que sofrem desestruturasções.

Foi possível observar que, mesmo com anos de experiência, eles têm o desejo marcado pela vontade de continuar a aprender, aprendizagem esta que se dá tanto nos espaços formativos na Instituição em que atuam quanto na troca com os pares e estudantes. Sobre o papel do colega de área, ressaltamos que, na construção da identidade a partir do outro professor-formador, encontramos uma dualidade de sentidos: a importância da troca com o outro e o professor como espelho e inspiração.

E ainda que, em alguns momentos da carreira profissional tenham questionado e (re) pensado suas escolhas e decisões, nenhum dos professores formadores participantes de nossa pesquisa pensou em desistir. Pelo contrário, as falas reafirmam seus posicionamentos enquanto professores formadores do curso de Pedagogia em que atuam e, para além disso, que acreditam no projeto e lutam por sua efetivação formativa voltada e em defesa da escola pública, e isso demonstra a noção de pertencimento em relação a suas identidades profissionais e como elas foram incorporadas.

De acordo com a análise das falas dos professores, foi possível notar o compromisso que os formadores entrevistados possuem na formação de seus estudantes. Demonstram que passaram por diversos momentos de atribuições e pertencas na carreira profissional que podem mudar ao longo de suas trajetórias, e é nessa articulação entre atribuições e pertencas, que consiste o processo de constituição identitária profissional dos professores formadores.

Consideramos que as análises realizadas e as categorias aqui discutidas revelam características inerentes ao processo de constituição da identidade profissional docente dos professores formadores do curso de Pedagogia da UNIFESP *campus* Guarulhos, participantes da pesquisa. Dessa forma, realizamos, a seguir, as considerações finais sobre os dados analisados e interpretados e os resultados deste estudo.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR FORMADOR

“Vai o bicho homem fruto da semente. Memória! Renascer da própria força, própria luz e fé. Memórias! Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós História! Somos a semente, ato, mente e voz Magia! Não tenha medo meu menino povo. Memória! Tudo principia na própria pessoa. Beleza! Vai como a criança que não teme o tempo. Mistério! Amor se fazer é tão prazer que é como fosse dor. Magia!” (GONZAGUINHA).

“E quando chegares a acordar, acordado ficarás eternamente.” (NIETZSCHE, 2003, p.24)

Iniciamos esta seção com a música de Gonzaguinha e com a citação de Nietzsche, pois o processo de constituição da identidade docente dos professores formadores desta pesquisa revela justamente esse posicionamento em permanecer acordado, atento e em constante transformação, conscientes de seu compromisso e responsabilidade como formadores.

Neste estudo, ao buscar compreender por meio das histórias de vida como se constitui a identidade profissional do professor formador do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública, identificamos a relação complexa entre trajetória profissional docente e constituição identitária profissional, revelando que a identidade pessoal do indivíduo não pode ser apartada de sua identidade profissional.

Alcançamos os objetivos propostos como: conhecer e analisar as trajetórias de vida e de formação de alguns professores formadores que atuam no curso de Pedagogia da UNIFESP *campus* Guarulhos; identificar as influências da Instituição de Ensino na constituição da identidade profissional docente do professor formador e desvelar os aspectos que caracterizam as (re) configurações na identidade, os processos de atribuição e pertença dos professores formadores ao longo de suas trajetórias profissionais. E, ainda, buscamos responder nossa pergunta de pesquisa sobre: como ocorre o processo de constituição da identidade profissional docente do professor formador do Ensino Superior?

Partindo dos dados analisados, foi possível elaborar o cenário sobre como se constitui a identidade profissional docente de alguns professores formadores que atuam no curso de Pedagogia da UNIFESP, suas experiências, marcas pessoais e profissionais, crises, angústias, realizações, os saberes necessários à docência que constroem seus modos de ser e estar na profissão, quais escolhas e caminhos cada participante realizou até se constituir professor formador hoje.

Os professores formadores participantes revelaram que a opção pela carreira docente não foi necessariamente uma escolha consciente, as circunstâncias, as condições sociais e outros

fatores os levaram a constituição da ideia de se tornar professor. Ingressaram como professores na Educação Básica, no Ensino Superior e depois se constituíram professores formadores. Foi possível perceber, por meio dos relatos, que a não escolha se tornou- decisão para ser professor formador, há uma transição entre as questões circunstanciais e as condições estas, passaram a ser *escolha* intencional, posicionamento e decisão de atuação consciente. Hoje atuam na UNIFESP *campus* Guarulhos como formadores, se identificam com o PPC em que lecionam e demonstram satisfação e até mesmo orgulho do caminho percorrido e em percurso, agora consciente e desejado.

Muito de suas práticas como docentes e ações de hoje são resultado e estão imbricados em suas escolhas pessoais e profissionais, no modo como se relacionavam com a Educação e escola, na maneira como ingressaram na docência no Ensino Superior e na decisão de atuar na Instituição de ensino público como professor formador, estando sempre em busca da mudança e de sua formação permanente.

Outro aspecto importante revelado foi que o percurso de vida do sujeito e sua compreensão constituem a formação profissional da pessoa. As experiências vivenciadas em toda trajetória de vida dos professores formadores são relevantes para o desenvolvimento da prática docente nos cursos que formam professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O processo de aprendizagem e desenvolvimento se realiza ao longo das trajetórias de vida e no exercício da profissão.

Como resultado da pesquisa, notou-se que o início da carreira desses professores é marcado por muitas tensões, dificuldades e inseguranças. Os formadores entrevistados apresentam uma fragilidade na formação para a docência no Ensino Superior e começam a trabalhar de maneira isolada, mas têm apoio de outros colegas formadores. Os professores revelaram que não receberam formação específica e adequada para atuar no curso de Pedagogia, o que os coloca em constante busca e aprimoramento. O desenvolvimento profissional e pessoal dos professores formadores nunca para e é concebido como uma aprendizagem ao longo de seu percurso de vida.

Os diversos aspectos revelados como a escolha ou não escolha pela carreira profissional, as dificuldades no início da docência, a falta de mais espaços formativos e de diálogo com os colegas, a inflexibilidade de mudanças no currículo do curso e o olhar do outro revelam a dialogicidade e tensão entre a forma identitária incorporada e aceita por eles e a identidade visada, desvelando a dinamicidade da constituição identitária e reforçam o fato de que as atribuições e pertencas são realizações articuladas que acontecem de forma simultânea no interior dos sujeitos.

Os movimentos de aceitação e não aceitação ocorrem ao longo de suas trajetórias e por meio da socialização, e é esta que constitui a identidade profissional dos participantes de nossa pesquisa. O papel e influência do outro é fundamental nesse processo também, o olhar do estudante, o imaginário social, os familiares, e até mesmo dos colegas de área são constituintes de suas identidades profissionais. Um processo de construção (re) construção e desconstrução de identidades relacionando à aos diversos contextos de atuação (principalmente profissional) que cada indivíduo vivencia durante a vida e dos quais deve aprender a se tornar protagonista.

Fica ainda evidenciada a importância do *outro - professor formador* - na construção da identidade profissional docente, compreendemos que a identidade se constrói, também, pela configuração que cada professor formador, como construtor de sua prática, confere à atividade docente no seu dia a dia com base em seus valores, sua maneira de ser e estar no mundo, sua trajetória de vida, angústias, crises e prazeres, saberes e anseios, enfim, no sentido que tem em sua vida ser professor formador de futuros professores.

O incentivo à reflexão acerca do papel multifacetado do professor, dentro e fora do espaço da sala de aula, reconhecendo emoções e responsabilidades, reflete influências na construção de sua identidade profissional docente. Os professores entrevistados revelaram que passaram por diversos momentos, entre eles, mudanças e crises, dúvidas, angústias, dificuldades no início da carreira e foram esses acontecimentos e reflexões que constituíram suas identidades profissionais.

Entre os indicadores da identidade profissional destacamos: a consciência e pertencimento de ser formador, a compreensão do processo de partilha e trabalho colaborativo, consciência dos benefícios da interação (eu e os outros) e da formação permanente e análise reflexiva das próprias ações.

É na atuação como professor formador, na relação com o contexto institucional e nas tensões provocadas pelo envolvimento com o Projeto Pedagógico do Curso que esses profissionais se constituem e, na interação com o outro, se fazem professores formadores de futuros docentes. A identidade do professor formador é afetada pelos estudantes, pelo PPC e pelo compromisso com a escola pública. Essa identidade se associa ao sentimento e à consciência de pertencimento a um grupo profissional.

As conclusões deste trabalho devem ser acrescidas de novas pesquisas, pois conforme apontado em nosso estudo, faltam pesquisas sobre o professor formador, as especificidades de seu trabalho, os desafios e dificuldades que enfrentam no cotidiano e no lócus institucional.

Esta pesquisa aponta novas perspectivas para análise das condições de trabalho dos professores formadores e a relação com sua constituição identitária e indica, também, a

necessidade ampliação de contextos de diálogo e de novas pesquisas sobre o professor formador e, principalmente, o formador que atua no curso de Pedagogia. Trata-se de uma pesquisa no contexto da universidade pública, com um PPC consistente, com um grupo de formadores com sentimentos de pertencimento e identidade coletiva, com um programa de Residência Pedagógica inovador. Se fosse em outro cenário, o da Instituição privada, por exemplo, teríamos outras condições de trabalho e, possivelmente, outros resultados.

Este estudo contribui do ponto de vista social, acadêmico e teórico em novas discussões sobre formação de professores, sobre o curso de Pedagogia e no processo de compreensão sobre como se constitui a identidade profissional docente dos professores formadores.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Texto, Contexto e Significados**: algumas considerações na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa.nº 45. São Paulo: FCC .1983. p. 66-71
- ANDRÉ, Marli. A formação de Professores nas Pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs.). **Formação de Professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANDRÉ, Marli; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. A profissionalidade do professor formador sob o impacto das reformas e mudanças no mundo contemporâneo. [Conferência]. **Anais**. Campinas, SP: UNICAMP, 2009. Disponível em: http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/conferencias/Marli_Patricia.pdf Acesso em: 20/08/2017
- ANDRÉ, Marli; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Rev. educ. PUC-Camp**. Campinas, 22(2):203-219, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3640> Acesso em: 05/06/2017.
- BARBOSA, Cláudia Lopes. **Os professores e a constituição de sua identidade profissional**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2007. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2433/1/2007_ClaudiaLopesBarbosa.PDF Acesso em: 04/03/2017.
- BARROS, Vera. A. & Silva, Laura. R. A pesquisa em História de Vida. In: I. B. Goulart (org.) **Psicologia Organizacional e do Trabalho**; teoria, pesquisa e temas correlatos. (p. 134-158). São Paulo: Casa do Psicólogo.2002
- BERGER, Peter. L; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BELO, Edileusa do Socorro Valente. **Professores formadores de professores de matemática**. Mestrado Acadêmico em Ciências e Matemática-Universidade Federal do Pará, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3269> Acesso em: 08/03/2018.
- BOSI, Antônio. Pádua. A precarização do trabalho docente no Brasil. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: UNICAMP, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400012&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 19/07/2017.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores/as**: diálogos entre Brasil e Portugal. Évora, Portugal, Tese de Doutorado, 2009. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/./Inês%20Ferreira%20de%20Souza%20Bragança%20-%20T> Acesso em: 02/02/2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 05/03/2018.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.252/69 Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em**

pedagogia. Relator: Valmir Chagas. Brasília. (1-100), p.101-117. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf Acesso em 14/07/2017.

_____. Congresso Nacional. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média**, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 19/02/2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Decreto n.º 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe **sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica**, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm Acesso em 20/04/2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.º. 01 de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 22/04/2018.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1921-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 82-100, set.- dez., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a08.pdf> Acesso em: 06/05/2018.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação e Linguagem**; v.10, n.15, p.60-81, jan./jun.2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/download/.../167> Acesso em: 07/03/2018.

BRZEZINSKI, Iria. **Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação.** *Trab. educ. saúde* [online]. 2010, vol.8, n.2, pp.185-206. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462010000200002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 21/02/2018.

BUENDGENS, Jully Fortunato; HOBOLD, Márcia de Souza. Trabalho do professor formador: a influência da dimensão relacional na constituição da profissionalidade docente. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 2, p. 198-219, out. 2015. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/3896/pdf_30 Acesso em: 19/07/2017.

BURNIER, Suzana et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2007, vol.12, n.35, pp.343-358. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000200013&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 30/10/2017

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.) – “**Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**” – Campinas, SP, Papirus Ed.,2007.

CATANI, Denise; BUENO, Belmira. SOUSA, Cynthia. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa São Paulo**, n. 111, p. 151-171, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000300008&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 28/06/2017.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2006, vol.11, n.31, pp.7-18. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000100002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 16/12/2016

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva, **Revista Brasileira de Educação**. Nº24, set/out/nov/dez, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf> Acesso em: 14/03/2016

COSTA, Váldina Gonçalves da; PASSOS, Laurizete Ferragut. O professor formador e os desafios da formação inicial de professores de matemática. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, [S.l.], v. 11, n. 3, abr. 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2834> Acesso em: 27/03/2017.

COSTA, Josilene Silva da. **A Docência do Professor Formador de Professores**. 2010. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2305/5164.pdf?sequence=1> Acesso em 19/02/2017.

CRUZ, Gisele. Barreto. Da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CRUZ, Giseli Barreto; MARCEL, Jules. A Didática de Professores Referenciais e suas Contribuições para a Formação Docente. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 56-82, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279163755_A_didatica_de_professores_referenciais_e_suas_contribuicoes_para_a_formacao_docente Acesso em: 23/05/2017.

CRUZ, Gisele Barreto da; MAGALHÃES. Priscila Andrade **O ensino de didática e a atuação do professor formador**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 43, n. 2, p. 483-498, abr./jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000200483&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 29/04/2018.

CUNHA, Ana. Maria. Oliveira. BRITO, Talita. Talamira. Rodrigues. CICILLINI, Graça. Aparecida. Dormi aluno(a)... Acordei professor(a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. **Políticas de Educação Superior**, [S. l.], n. 11, p. 1-15, 2014. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-2544--Int.pdf> Acesso em: 17/04/2017.

CUNHA, Luiz. Antônio. **A Universidade Temporã**. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas. Coleção Educação Transformação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Maria I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

CUNHA, Maria. Isabel. Da. Ensino como modificação da formação do professor universitário. MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**, Brasília: Editora Plano, 2001.

CUNHA, Maria. Isabel. Da. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP. Papirus, p.27-38, 2003.

CUNHA, Maria. Isabel. Da. As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. In: CUNHA, M. I (org.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, p.61-96, 2006.

CUNHA, Natália, Florêncio; SILVA, Claudionor, Renato. O formador de formadores nos cursos de pedagogia. **Revista Pedagogia em Foco**, Iturama, MG, V.9, N.1, Jan/jun.2014.

Disponível em:

revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/31/31 Acesso em: 26/08/2018

DAHMER Pereira, Larissa. **Mercantilização do Ensino Superior, Educação à Distância e Serviço Social**. Temporalis: Brasília, p. 35-52, 2008.

DIANA, Bianca. J.; OLIVEIRA, Simone. S. “**A Caracterização da escolha profissional docente no contexto educacional vigente.**”, -UNESP – BAURU, São Paulo, 2011.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades pessoais e profissionais**. Lisboa, Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

DUBAR, Claude. Trajetórias Sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Campinas, **Educação & Sociedade**, Year XIX, No. 62, April/1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000100002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 03/05/2016.

FÁVERO, M. de A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n.28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES. Tiago Rufino. **Desenvolvimento profissional de professores da escola pública: uma análise do curso estudo do meio na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. XXXX, 2017.

FERRON, Maria Carolina de Sousa. **Identidade profissional do pedagogo, professor do curso de pedagogia**. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16126> Acesso em: 04/03/2017.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Antônio. M; FERREIRA, Aldo. C; LOPES, Carlos. S; FREITAS, Milton.T.M; MISKULIN, Roger.G.S. Formação de professores que ensinam Matemática: Um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista – Dossiê: Educação Matemática**, Belo Horizonte, n.36, dez. 2002. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/1098> Acesso em: 06/05/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. A identidade do pedagogo. **Educação e Compromisso**, UFPI, Teresina, v.5, n.12, 1993.

GATTI, Bernadete A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, p. 433-441, 2004.

GATTI, Bernadete A. et al. Identidade profissional de professor: um referencial para pesquisa. In: Formação de professores e trabalho docente. **Revista Educação & Linguagem**. São Bernardo do Campo: Metodista, ano 10, n.15, p. 269-283, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/166/176> Acesso em: 22/02/2016.

GATTI, Bernadete. A.; BARRETTO, Elba. Siqueira. De Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete. A. Cursos de licenciatura e os professores formadores uma discussão. In: (org.) **Formação de formadores e cursos de licenciaturas**, contextos, práticas e pesquisas. Campinas, SP, Pontes Editores, 2018.

GONÇALVES, Tadeu Oliver. **A Constituição dos Formadores de Professores de Matemática: a prática formadora**. Belém: CEJUP, 2006.

GUARULHOS, PLHIS de Guarulhos – **Diagnóstico do Setor Habitacional**, 2011. Disponível em: https://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/default/files/file/arquivos/PLHIS_Guarulhos_Final.pdf Acesso em 21/02/2017.

GUERRA, Lenin C. B.; FERNANDES, Antonio S. A. O processo de criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI): interesses e escolhas no Congresso nacional. **Revista Política Hoje**, Recife, v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/politica hoje/index.php/politica/article/viewArticle/32> . Acesso em: 12/08/ 2017

HESS, Luciane; André, Marli. Desafios e necessidades formativas de docentes iniciantes da educação superior. In:(org.) **Formação de formadores e cursos de licenciaturas**, contextos, práticas e pesquisas. Campinas, SP, Pontes Editores, 2018.

HOBOLD, Márcia. De Souza. MENSLIN, Mônica. S Schüler. A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciados. In: The implication of trainer's work in the constitution of professionalism of licensed teachers. **Revista Diálogo Educacional, Curitiba**, v. 12, n. 37, set./dez., 783-801, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/.../4672> Acesso em: 21/02/2017.

HOBOLD, Márcia de Souza; André, Marli. A constituição das formas identitárias dos coordenadores dos cursos de licenciatura. **Entrever**, v.2, n. 3, p. 200-224, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/34250> Acesso em: 27/06/2017.

HOFFMAN, Marilisa Bialvo. Tese (doutorado). **Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de biologia: potencialidades da intercoletividade**. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/176680/345409.pdf?sequence=1> Acesso em 28/06/2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP MEC. **Censo da educação superior 2016**: divulgação dos principais resultados do censo da educação superior 2016. Maio de 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf . Último acesso em 13 de Maio 2018.

ISAIA, Silvia. O professor de licenciatura: desafios para a sua formação. In: SILVA, L.; POLENZ, T. (orgs.). **Educação e Contemporaneidade**. Mudança de paradigmas na ação formadora da universidade. Canoas: ULBRA, 2002.

KAZTMAN, Ruben e FILGUEIRA, Fernando. As normas como bem público e privado: reflexões na fronteira do enfoque “ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades” (Aveo). In: José Marcos Pinto da Cunha. (org.). **Novas Metrôpoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006, p. 67-94.

LEVY, Lênio Fernandes; GONÇALVES Tadeu Oliver. O professor (de matemática) e alguns ensaios sobre sua identidade. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.16, n.2, pp. 349-368, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/17866/pdf> Acesso em: 18/11/2018.

LIBÂNEO, José. Carlos; PIMENTA, Selma, Garrido. “Que destino os educadores darão à pedagogia?”. In: PIMENTA, Selma G. (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José. Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 99p. 1986

LUDKE, Menga; BOING, Luiz. Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf Acesso em: 22/07/2017

MARCELO, Carlos. A Identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, Autêntica, v. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/.../a_ident_docent_constant_desaf.pdf Acesso em: 26/09/2017.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: revista de ciências da educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf Acesso em 11/01/2017.

MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MINAYO, Maria. Cecilia. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3106/2046> Acesso em 24/06/2017.
- MOITA, Maria. Da Luz. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto Editora, 1992.
- NASCIMENTO, M. Letícia B.P. Curso de Graduação em Pedagogia: considerações sobre a formação de professores/as para a Educação Infantil. In: SILVESTRE, Magali A. PINTO, Umberto de A. (orgs.) **Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017, p.79-100.
- NETO, Júlio Henrique da Cunha. COSTA, Váldinia Gonçalves. Processos de Socialização do Professor Formador nos Cursos de Licenciatura em Matemática: o emergir da Identidade Docente. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.20, n.1, pp. 419-447, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Amanda/Downloads/28065-103040-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Amanda/Downloads/28065-103040-1-PB%20(1).pdf) Acesso em: 29/10/2018.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003. (Coleção A obra-prima de cada autor, v. 22).
- NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. **As representações dos professores(as) formadores(as) sobre a profissão**: uma questão necessária para o estudo da profissionalização docente. Natal, 2004.
- NUÑEZ, Isauro Beltrán. RAMALHO, Betânia Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46/9, p. 1-13, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf> Acesso em: 08/08/17
- NÓVOA, Antônio. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1992.
- NÓVOA, Antônio. Diagnóstico Sobre Panorama De Políticas Educacionais. In: **congresso internacional Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**, 2017, Campinas, São Paulo.
- OLIVEIRA, Hélio. Percursos de identidade do professor de Matemática em início de carreira: O contributo da formação inicial. **Revista Quadrante**, Portugal, v. 13, n. 1, p. 115- 143. 2004. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6963> Acesso em: 06/12/2017
- OLIVEIRA, Vivianne. Silva. De. **Ser Bacharel e professor**: sentidos e relações entre o bacharelado e à docência universitária. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14358> Acesso em: 11/11/2017
- OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. **As formas identitárias nos contextos de trabalho: Uma análise de profissionalidade docente**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUCSP, 2014. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10453> Acesso em: 11/12/2017
- PASSEGGI, Maria. Conceição; SOUZA, Elizeu. Clementino. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1) pp. 6-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>

PASSOS, Luiz. LIMA, Elias. F. **Formação de Professores no Brasil: análise das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPED. XIV Colóquio Afirse – Lisboa, 16 a 18 fev. 2006.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/pesquisa-e-formacao-de-professores-reflexoes-sobre-iniciacao-pesquisa-no-curso> Acesso em: 23/08/2017.

PASSOS, Laurizete F. O Trabalho do Professor Formador e o Contexto Institucional: desafios e contribuições para o debate. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 99-116, jan.-jun. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/download/.../169> Acesso em: 19/04/2017.

PASSOS, Laurizete.F. et al. Professores iniciantes dos cursos de licenciatura: corrosão ou constituição de novas profissões? **Rev. educ. PUC- Campinas**, 22(2):221-237, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/.../2459> Acesso em: 23/04/2017.

PASSOS, Laurizete F.(org.) **Formação de formadores e cursos de licenciaturas**, contextos, práticas e pesquisas. Campinas, SP, Pontes Editores, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, 1996 (2), 72-89. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579> Acesso em: 03/01/2017.

_____. Formação de professores: Identidade e saber da docência. In: _____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. e ANASTASIOU, Lea das Graças. **Docência no ensino superior**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, Vera. Maria. Nigro. Souza. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas, Papyrus, 1994.

PLACCO, Vera. Maria. Nigro. De Souza; SOUZA, Vera. Lúcia. Trevisan. De **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Trevisan de, Vera Lúcia - **O conceito de identidade como aporte à compreensão da constituição da docência** –Buenos Aires, AR, Universidade de Buenos Aires, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; et al. O papel das atribuições na constituição identitária de professores do ensino fundamental. **XI Congresso Nacional de educação- EDUCERE**, Puc Paraná, p. 12770 – 12778, 2013. Disponível em: educere.pucpr.br/p75/anais.html?titulo=&edicao=6 Acesso em: 25/03/2017

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; et al. **A escola como locus de constituição identitária do professor**. (no prelo)

PUHL, Mário, José. O conhecimento e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, no 69, p. 222-232, set2016. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/PUHOCE> Acesso em: 09/07/2017.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In LUCENA, Célia Toledo; CAMPOS, M. Christina Siqueira de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabi (Orgs.)

Pesquisa em Ciências Sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: CERU, 2008, p. 35-77.

RAMALHO, Betânia Leite, NUÑEZ, Isauro Beltrán, GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** 2ª ed. Rio: Paz e Terra, 1975.

RIOS, Terezinha. A. Competência ou competências – o novo e original na formação de professores. In: ROSA, D; SOUZA, V. C. (org.). **Didática e prática de ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, p. 154-172, 2002.

ROLDÃO, Maria. Do Céu. Et al. Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). Investigar em Educação: **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, n.5, p.17-148, 2006. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3638> Acesso em: 12/03/2016.

ROLDÃO, Maria. Do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. V.12, n. 34, 94-103, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> Acesso em: 14/06/2017

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. Educ. PUC-Camp, Campinas**, 22(2): 191-202, Maio/ago., 2017. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/3638/2457> Acesso em 30/03/2018.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história.** Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

SANTOS, Silvia Alves dos. **Formação de professores nos cursos de pedagogia no Brasil:** as repercussões das políticas educacionais pós 1990. Dissertação de mestrado, 140f. Londrina, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação:** por outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. “Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-393, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf> Acesso em: 24/06/2017.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educ. Soc.**[online]. 1999, vol.20, n.68, pp.220-238. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300012&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 14/11/2017.

SILVA, Carmem. Silvia. Bissoli. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. 3º ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVESTRE, Magali A. (org.); PINTO, Umberto de Andrade (org.). **Curso de Pedagogia:** avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M (org.) **A universidade no Brasil:** concepções e modelos. BRASÍLIA: Inep, p. 351-370, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educ. Sociedade**. [Online]. vol.36, n.133, pp.867-889, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000400867&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 17/05/2017.

SOBRINHO, José Dias. (1998). Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: R. V. Serbino [et al], **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação da Unesp, 139-148.

SOUSA, Gabrielle Barbosa de. **Formação continuada de professores do ensino superior: composição organizativa da identidade docente**. Recife, 2013. 154 f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13058> Acesso em: 21/02/2017.

SOUZA, Elizeu. C. (orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. A constituição identitária do professor de psicologia: quem forma o formador? **Psicol. Ensino & Form**. [online]. 2014, vol.5, n.1, pp. 64-82. ISSN 2177-2061. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-20612014000100006 Acesso em: 01/03/2017.

SZYMANSKI, Heloisa. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

THERRIEN, Silvia. Maria. THERRIEN, Jaques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Estado-da-Quest%C3%A3o-reflex%C3%B5es-te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicas.pdf> Acesso em: 17/08/2017.

UNIFESP. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. São Paulo, 2016/2020. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/proplan/planejamento-institucional/desenvolvimento-e-visao-de-futuro/pdi-vigente-2016-2020> Acesso em 14/02/2018.

UNIFESP. **Plano Pedagógico do Curso de Pedagogia**. São Paulo, 2017. Disponível em: https://www3.unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/arq_projeto/936 Acesso em 19/04/2017.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 2 ed. Pioneira. São Paulo, 2000.

VEIGA, Ilma. **Docência Universitária na Educação Superior**. Texto apresentado no I Seminário: formação pedagógica do docente do ensino superior: fundamentos, experiências e propostas, 2006. Disponível: http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior. Pdf. Acesso em: 21/06/2017.

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

APÊNDICES

I-Roteiro da Entrevista Semi - estruturada¹⁴

Questão da pesquisa	Objetivos da pesquisa	Perguntas do roteiro
<p>Compreender por meio das histórias de vida como se constitui a identidade docente do professor formador de licenciandos em pedagogia de uma Universidade Pública?</p> <p>Compreender como as trajetórias de vida profissional e pessoal atravessam e constituem a identidade dos professores participantes? Como suas identidades foram construídas e (re)construídas no contexto e de acordo com as demandas e experiências que vivenciaram ao longo de suas vidas?</p>	<p>Objetivo geral Compreender por meio das histórias de vida como se constitui a identidade profissional do formador do curso de pedagogia de uma Universidade Pública?</p> <p>Objetivos específicos 1) conhecer e analisar as trajetórias de vida e de formação de alguns professores formadores que atuam no curso de pedagogia da UNIFESP <i>campus</i> Guarulhos;</p> <p>2) identificar as influências da Instituição de Ensino na constituição da identidade profissional docente do professor formador;</p> <p>3) desvelar os aspectos que caracterizam as (re)configurações na identidade, os processos de atribuição e pertença dos professores formadores ao longo de suas trajetórias profissionais.</p>	<p>Caracterização e perfil dos professores participantes Nome/ idade/ gênero / histórico familiar e social, ex: escolarização, formação (pai e mãe) / formação inicial e pós-graduação/ tempo – experiência na educação básica, outro lugar na docência e no ensino superior.</p> <p><u>Eixo docência no ensino superior e professor formador</u> 1-Como decidiu sua carreira profissional? 2- Comente sobre a decisão de atuar como professor formador. 3-Para você, o que é docência? 4-E docência no ensino superior? Há diferença? 5- Na docência mobilizamos um repertório de conhecimentos específicos à profissão. Que conhecimentos seriam esses? 6- Descreva seu trabalho como professor formador de pedagogos? Há alguma especificidade o fato de atuar na licenciatura, ou seria o mesmo trabalho se atuasse em um curso de bacharelado? 7- Qual professor você acredita estar formando? Para qual escola? 8- Você se identifica com o PPC do curso de Pedagogia? Por quê? O que complementaria tendo em vista o seu trabalho de professor formador?</p> <p><u>Eixo constituição identitária</u> 9- Na instituição em que atua quais espaços você considera que contribuem para momentos de diálogo sobre formação continuada e saberes específicos da prática pedagógica? Você sente falta de espaços que possibilitem a troca e reflexão? 10- Você é um profissional realizado? Por quê? 11- Sobre o imaginário social em relação à docência; diria que isto influencia em sua atuação e constituição como professor formador? O papel do outro (do estudante)? Como você acredita que o imaginário social compreende o trabalho do professor que forma o pedagogo?</p> <p><u>Eixo memórias e histórias de vida</u> 12- Para você, seu passado e memórias, interferiram em sua decisão de ser professor? De ser formador? Considera que seguiu algum professor como modelo? Comente sobre isto. 13- Pensando em sua trajetória pessoal e profissional, quais foram as transformações vividas neste processo? Quando se tornou professor formador? Quais foram as principais dificuldades? Dúvidas? Crises? Como superou? Compare como você era antes e agora; o que mudou? Por quê?</p>

¹⁴ Fonte: adaptado do modelo de Fernandes (2017).

II-Carta convite

Prezado (a) Professor (a),

sou pós-graduanda do Programa de Pós-Graduação em Educação da EFLCH, *campus* Guarulhos, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Estou em processo de desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado que tem como objetivo principal compreender por meio das histórias de vida como se constitui a identidade do professor formador de licenciandos em pedagogia em uma universidade pública. A pesquisa está sob a orientação da Professora Dra. Magali Aparecida Silvestre.

(Então), Convido-o (a) a participar desta pesquisa, me concedendo uma entrevista, em dia, hora e local determinado por você.

Gostaria de contar com sua colaboração, que terá grande importância na construção do meu trabalho, no desenvolvimento de pesquisa e no diálogo sobre formação continuada e constituição da identidade docente do professor formador. Esclarecemos que os dados produzidos serão utilizados preservando a sua identidade. Na ocasião da entrevista lhe será entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Caso aceite o convite, peço que disponibilize um telefone para contato.

Agradeço desde já sua colaboração.

Amanda Amaro

Universidade Federal de São Paulo.

III- Termo de consentimento livre esclarecido

(Conforme Resolução CNS no 466/2012 e 510/2016)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Histórias de vida: a constituição da identidade docente do professor que forma pedagogos no ensino superior”. Você foi selecionado tendo em vista se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa que valoriza os resultados, os significados e a qualidade da observação e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Universidade Federal de São Paulo – *campus* Guarulhos, instituição em que o pesquisador estuda.

Os objetivos deste estudo são: Compreender por meio das histórias de vida como se constitui a identidade docente do professor formador de licenciandos em pedagogia de uma Universidade Pública. Para tanto são objetivos específicos: dar voz, conhecer e relatar as trajetórias de vida dos docentes entrevistados; desvelar os aspectos que caracterizam as transformações na identidade, os processos de pertença e atribuição dos docentes ao longo de suas trajetórias profissionais e pessoais e identificar como as Instituições de Ensino Superior, a sociedade e o olhar do outro, o que lhe é atribuído, forjam a constituição de sua identidade docente como formador.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder e refletir sobre as questões apresentadas na entrevista semi-estruturada (*com duração prevista de uma hora em média*), *individual, em local e data escolhido pelo sr. (a)*; a mesma será gravada para posterior transcrição, em outro momento. **Sua participação não acarretará nenhum risco.**

Os benefícios relacionados com a sua participação são: contribuir para uma melhor compreensão dos processos de constituição da identidade docente do professor formador que atua no ensino superior, para o constante diálogo e efetivação de políticas de incentivo a formação continuada dos professores pautada em uma ação crítico-reflexiva para a instauração de uma cultura da docência.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Ressaltamos que o Sr. (a) _____ não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa. Você receberá uma **via** deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto. Se depois de consentir a sua participação o (a) Sr. (a) _____ desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

A qualquer momento, se for de seu interesse, o Senhor (a) poderá ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, ou a respeito dos resultados gerais do estudo. Em qualquer etapa do estudo, o senhor (a). Terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, serão arquivados por um período de 5 anos após o término da pesquisa e se necessário poderão ser acessados junto a pesquisadora.

O principal investigador é a Prof.^a Dr.^a Magali Aparecida Silvestre que pode ser encontrada no endereço: ESTRADA DO CAMINHO VELHO, 333, BAIRRO DOS PIMENTAS, GUARULHOS, SP, telefone 5576-4848; ou com a pesquisadora responsável por esta pesquisa no endereço: Rua Folhas caídas 62, Itaquera. SP. Tel. 98769-2050. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Rua Francisco de Castro, 55, 04020-050. Vila Mariana São Paulo-SP. 5571-1062 FAX: 5539-7162 – E-mail: CEP@unifesp.edu.br.

Este documento traz credibilidade e validade à referida pesquisa que está cadastrada no sítio da Plataforma Brasil. Sendo assim, caso aceite participar da pesquisa, necessito que entre em contato comigo para que eu possa encontrá-lo (a) para receber o referido termo assinado pelo senhor (a) e lhe entregar uma via com a minha assinatura.

Consentimento Pós-Infomação (declaração do participante)

Eu, _____, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo.

Assinatura do participante

responsável

Assinatura do pesquisador (a)

Assinatura do orientador

Local, Data

____/____/____

IV- Quadro de correspondência entre os objetivos da entrevista, as categorias e a análise das entrevistas nas respostas dos entrevistados.

<p>Objetivos</p> <p>Participantes da pesquisa</p>	<p>Objetivo geral: Compreender por meio das histórias de vida como se constitui a identidade profissional do formador do curso de pedagogia de uma Universidade Pública?</p> <p>Objetivos Específicos: 1) conhecer e analisar as trajetórias de vida e de formação de alguns professores formadores que atuam no curso de pedagogia da UNIFESP <i>campus</i> Guarulhos; 2) identificar as influências da Instituição de Ensino na constituição da identidade profissional docente do professor formador; 3) desvelar os aspectos que caracterizam as (re) configurações na identidade, os processos de atribuição e pertença dos professores formadores ao longo de suas trajetórias profissionais.</p>		
	<p>CATEGORIAS¹⁵</p>		
	<p>A constituição da ideia de se tornar professor</p>	<p>As influências na constituição da identidade profissional docente do formador e suas diversas condicionantes no lócus institucional</p>	<p>O professor formador e sua identidade profissional (re) configurada</p>
<p>Professor Formador Guilherme</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Papel e influência do Outro - Convite 	<ul style="list-style-type: none"> - o curso de pedagogia/mudanças Trabalho integrado por áreas/projetos - o imaginário social -PPC Pedagogia Unifesp diferencial: PPP's/Programa de Residência Pedagógica e defesa da escola pública 	<ul style="list-style-type: none"> - divisor de águas (mudança do curso de ADM /trabalho com formação de professores -momentos de crise sobre a escolha profissional - docência no ensino superior (diálogo, saber ouvir o outro)
<p>Professora Formadora Laura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - o acaso - Condições de classe -Escolaridade dos Pais - Convite 	<ul style="list-style-type: none"> - preconceito dos colegas de outras áreas - falta de espaços formativos/ discutir mais sobre o curso/carreira e especificidades - dificuldade de mexer no PPC -PPC Pedagogia Unifesp diferencial: PPP's/Programa de Residência Pedagógica e defesa da escola pública 	<ul style="list-style-type: none"> - entrada na Pedagogia e no ensino superior/Unifesp - começo marcado por muita insegurança na docência e na continuidade da carreira - hoje realizada -saber lidar com o adulto
<p>Professora formadora Rosa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de escolha - Circunstâncias - Escolaridade dos pais -Condições de classe 	<ul style="list-style-type: none"> - falta de espaços formativos/diálogo - o imaginário social - o curso de pedagogia/mudanças Pensar no coletivo e não como "minha disciplina" - dificuldade de mexer no currículo "imutável" -PPC Pedagogia Unifesp diferencial: PPP's/Programa de Residência Pedagógica e defesa da escola pública 	<ul style="list-style-type: none"> - momento de "viragem" o magistério como ascensão - Entrada na docência no ensino superior após os 40 anos -experiências em ONG'S/EJA/ elaboração de currículo e movimentos sociais -sensação de dever cumprido/realizada - Migrar da pesquisa com EJA para alfabetização

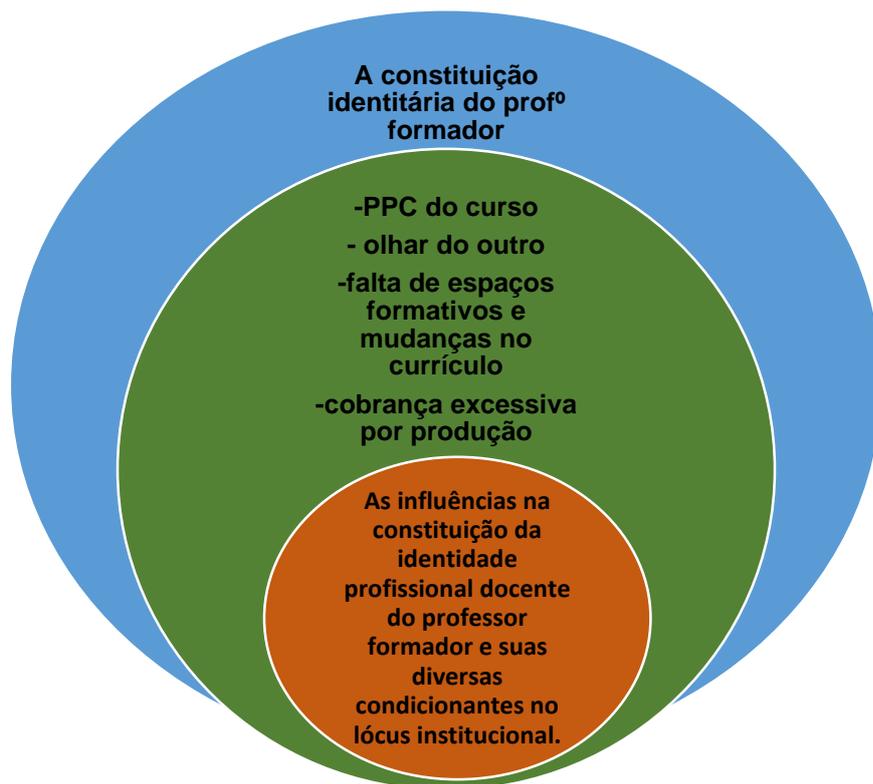
¹⁵ Utilizamos um esquema de cores para identificar as categorias, exemplo: para "surgimento da ideia de tornar professor" (escolha/decisão) utilizamos a cor verde, já para a "influência do outro e da instituição na constituição identitária dos professores formadores" a cor utilizada foi roxa.

			-docência (planejar aulas voltadas para atuação como prof ^o)
Professora Formadora Vera	- o acaso/ devir - Convite	- cobrança excessiva por produção - papel dos amigos - imagem do professor como ressentido/amargurado - o curso de pedagogia/mudanças - falta de espaços formativos/diálogo -PPC Pedagogia Unifesp diferencial: PPP's/Programa de Residência Pedagógica e defesa da escola pública	-muito esforço e estudo para ingressar na Unifesp -busca de formação constante por não ser da área da pedagogia - aprendizagem na docência do ensino superior com a experiência -experiência de trabalhar em presídios -publicações e orgulho pessoal e da família em relação a sua carreira
Professor Formador Rubens	- Escolaridade dos pais - Circunstâncias -Mudança de área	- cobrança excessiva por produção - falta de espaços formativos/diálogo - o curso de pedagogia/mudanças (Disciplinas mais teóricas ao final) -PPC Pedagogia Unifesp diferencial: PPP's/Programa de Residência Pedagógica e defesa da escola pública	- mudança de país -trabalho em fábricas/eletrônica e com teatro -momentos de crise no curso em que atua e com os estudante -preocupação com uma reflexão mais pedagógica (dificuldades do prof ^o em sala)

V- Fluxograma que apresenta a relação de inclusão de Temas, Tópicos e Categorias

André (1983) defende que o nível de abstração dos temas é maior do que os tópicos, porém não é possível afirmar se os tópicos ou temas são gerados ao mesmo tempo. As categorias surgem de aspectos e falas recorrentes revelando sua especificidade.





Fonte: adaptada de Neto (2015)

Anexos



UNIFESP - HOSPITAL SÃO
PAULO - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: HISTÓRIAS DE VIDA: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR QUE FORMA PEDAGOGOS NO ENSINO SUPERIOR.

Pesquisador: AMANDA MARTINS AMARO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88063718.8.0000.5505

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.726.381

Apresentação do Projeto:

Projeto CEP/UNIFESP n:0420/2018 (parecer final)

O projeto de pesquisa apresentado se insere na problemática que discute formação de professores, professor formador e constituição de identidade docente. As principais contribuições teóricas são de Dubar(2009); Nóvoa(1997), Huberman (2000); Minayo (2002) e Creswell (2010). Os objetivos deste estudo são: Compreender por meio das histórias de vida como se constitui a identidade docente do professor formador de licenciandos em pedagogia de uma Universidade Pública. Para tanto são objetivos específicos: dar voz, conhecer e relatar as trajetórias de vida dos docentes entrevistados; desvelar os aspectos que caracterizam as transformações na identidade, os processos de pertença e atribuição dos docentes ao longo de suas trajetórias profissionais e pessoais e identificar como as Instituições de Ensino Superior, a sociedade e o olhar do outro, o que lhe é atribuído, forjam a constituição de sua identidade docente como formador. Por meio de uma abordagem qualitativa e com o instrumento entrevista semi-estruturada buscamos compreender o processo de constituição da identidade do professor formador e contribuir para o constante diálogo e

efetivação de políticas de incentivo a formação continuada dos professores pautada em uma ação crítico-reflexiva para a instauração de uma cultura da docência.

Endereço: Rua Francisco de Castro, 55

Bairro: VILA CLEMENTINO

CEP: 04.020-050

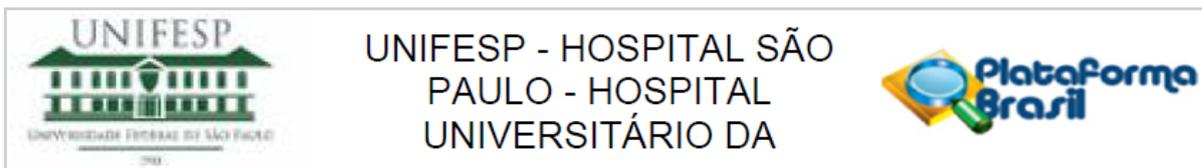
UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)5571-1062

Fax: (11)5539-7162

E-mail: cep@unifesp.edu.br



Continuação do Parecer: 2.726.381

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

Compreender por meio das histórias de vida como se constitui a identidade docente do professor formador de licenciandos em pedagogia de uma Universidade Pública.

Objetivos Secundários

- Dar voz, conhecer e relatar as trajetórias de vida dos docentes entrevistados.
- Identificar como a Instituição de Ensino Superior, a sociedade e o olhar do outro, o que lhe é atribuído, forjam a constituição de sua identidade docente como formador.
- Desvelar os aspectos que caracterizam as transformações na identidade, os processos de pertença e atribuição dos docentes ao longo de suas trajetórias profissionais e pessoais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Pode haver algum tipo de constrangimento dos sujeitos que participem da pesquisa. Porém, a pesquisadora estará à disposição para ajudar em qualquer questão que possa aparecer. Os participantes podem desistir a qualquer tempo.

Benefícios

Contribuir para uma melhor compreensão dos processos de constituição da identidade docente do professor que atua como formador no curso de pedagogia no ensino superior e na universidade pública; auxiliar no constante diálogo sobre políticas de incentivo a formação continuada dos professores pautada em uma ação crítico-reflexiva para a instauração de uma cultura da docência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de mestrado de AMANDA MARTINS AMARO. Orientadora: Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre. Projeto vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO e ao Departamento de Educação, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Campus Guarulhos, UNIFESP.

TIPO DE ESTUDO: estudo baseado em entrevistas.

LOCAL: Departamento de Educação, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, UNIFESP.

PARTICIPANTES: cinco professores formadores, que atuam no ensino superior na área de humanas, na Pedagogia.

PROCEDIMENTOS:

-Será realizada uma revisão bibliográfica no que concerne a temática da pesquisa, identificando os

Endereço: Rua Francisco de Castro, 55	CEP: 04.020-050
Bairro: VILA CLEMENTINO	
UF: SP	Município: SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062	Fax: (11)5539-7162
	E-mail: cep@unifesp.edu.br



Continuação do Parecer: 2.726.381

principais trabalhos que possam contribuir para a melhor compreensão do estudo.

-o instrumento de coleta de dados para analisar a realidade investigada nas trajetórias de vida dos professores é a entrevista semi-estruturada. A condução das entrevistas será dividida em partes, contendo questões para caracterização dos participantes e questões específicas sobre trajetória profissional, motivações para escolha profissional, mudanças na carreira e concepções defendidas sobre docência e educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1- Foram apresentados os principais documentos: folha de rosto; projeto completo; cópia do cadastro CEP/UNIFESP, orçamento financeiro e cronograma apresentados adequadamente.

2-TCLE a ser aplicado aos participantes.

3- outros documentos importantes anexados na Plataforma Brasil:

a)- autorização da Diretora da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, UNIFESP (Campus Guarulhos)(Pasta: Declaração de Instituição e Infraestrutura- Submissão 2; Documento: instituicao.pdf)

b)-declaração de ciência sobre a RN 510/2016, assinada pela pesquisadora e orientadora (Pasta: Declaração de Pesquisadores- Submissão 2; Documento: decpesq.pdf)

Recomendações:

No TCLE, ao esclarecer o participante da pesquisa sobre eventuais riscos, informe, tal como feito no projeto, escrevendo que não há riscos, exceto que poderá ocorrer algum constrangimento durante a entrevista, porém, a pesquisadora estará à disposição para ajudar em qualquer questão que possa aparecer.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP analisou a carta-resposta e a documentação enviada e constatou que foram atendidas todas as pendências apresentadas em parecer anterior, razão pela qual considera o projeto aprovado.

Segue abaixo as respostas:

1-Em relação ao TCLE:

a) -informar em que local será realizada a entrevista, se será individual ou não, e quanto tempo em média durará.

O trecho ficou: Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder e refletir sobre as questões apresentadas na entrevista semi-estruturada (com duração prevista de uma hora em

Endereço: Rua Francisco de Castro, 55
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.020-050
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** cep@unifesp.edu.br



Continuação do Parecer: 2.726.381

média), individual, em local e data escolhido pelo sr. (a);

b) -informar os riscos corretamente (conforme foi informado no formulário de submissão da Plataforma Brasil)

O trecho ficou: Sua participação não acarretará nenhum risco.

c) - adequar a redação do TCLE: no campo em que está indicado que o participante receberá uma "cópia" do documento, trocar por "receberá uma via", já que o TCLE do participante deve ser um documento original e não cópia.

O trecho ficou: Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto.

d) - alterar o endereço do CEP/UNIFESP para Rua Prof. Francisco de Castro, n: 55, - 04020-050. O E-mail é: CEP@unifesp.edu.br e os telefones continuam os mesmos (011-5571-1062; 011-5539-7162)

Está correto agora, foi alterado para: entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) –Rua Francisco de Castro, 55, 04020-050. Vila Mariana São Paulo- SP. 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: CEP@unifesp.edu.br.

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer do relator acatado pelo colegiado

O CEP informa que a partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestrais), e o relatório final, quando do término do estudo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1068530.pdf	18/05/2018 14:06:54		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	tcleajustes.pdf	18/05/2018 13:59:55	AMANDA MARTINS AMARO	Aceito

Endereço: Rua Francisco de Castro, 55

Bairro: VILA CLEMENTINO

CEP: 04.020-050

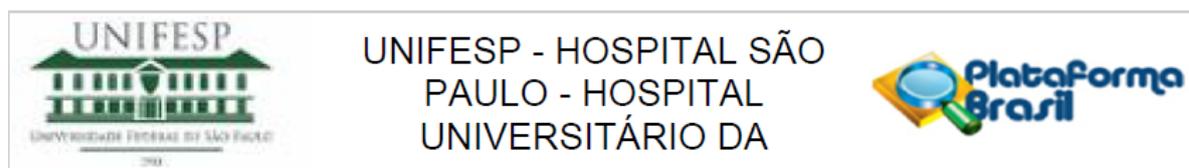
UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)5571-1062

Fax: (11)5539-7162

E-mail: cep@unifesp.edu.br



Continuação do Parecer: 2.726.381

Justificativa de Ausência	tcleajustes.pdf	18/05/2018 13:59:55	AMANDA MARTINS AMARO	Aceito
Outros	RespostasCEP.docx	18/05/2018 13:59:26	AMANDA MARTINS AMARO	Aceito
Outros	cadastrocep.docx	18/03/2018 21:58:54	AMANDA MARTINS AMARO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PREPROJETOCORRRIGIDO.docx	07/02/2018 19:37:29	AMANDA MARTINS AMARO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	instituicao.pdf	07/02/2018 19:33:16	AMANDA MARTINS AMARO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	decpesq.pdf	07/02/2018 19:32:11	AMANDA MARTINS AMARO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	07/02/2018 19:14:53	AMANDA MARTINS AMARO	Aceito
Folha de Rosto	Scan_2018_02_06_17_19_47_294.pdf	07/02/2018 18:55:57	AMANDA MARTINS AMARO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 20 de Junho de 2018

Assinado por:
Miguel Roberto Jorge
(Coordenador)

Endereço: Rua Francisco de Castro, 55
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.020-050
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** cep@unifesp.edu.br