

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLAUDIA DOURADO DE SALCES

**Ser professor formador de professores
na Educação Superior privada contemporânea**

São Paulo
2020

CLAUDIA DOURADO DE SALCES

**Ser professor formador de professores
na Educação Superior privada contemporânea**

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

S161s Salces, Claudia Dourado de
Ser professor formador de professores na Educação Superior privada contemporânea / Claudia Dourado de Salces; orientadora Maria Isabel de Almeida. -- São Paulo, 2020.
221 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Educação Superior privada. 2. Professor formador. 3. Saberes da docência. 4. Trajetória formativa. 5. Condições de trabalho. I. Almeida, Maria Isabel de, orient. II. Título.

SALCES, Claudia Dourado de. **Ser professor formador de professores na Educação Superior privada contemporânea.** 2020. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento _____

A minha mãe Vicentina (*in memoriam*)

Ao meu pai Gerardo

Exemplos de honestidade e de trabalho

AGRADECIMENTOS

A todos que, de uma forma ou de outra, fizeram parte de minha trajetória pessoal e profissional na docência:

A Deus, doador de toda a saúde, sabedoria, força e capacidade para que eu chegasse até aqui, apesar das lutas e dificuldades.

Ao meu marido Franz que, desde que nos conhecemos, acreditou no meu potencial e me despertou para os estudos e para a pesquisa, motivando-me desde a formação inicial até o mestrado e o doutorado.

Às minhas filhas Sarah e Lorena que, ao me admirarem, me ajudaram a acreditar que eu era capaz de chegar até aqui.

A minha orientadora Maria Isabel de Almeida que, ao me dar um voto de confiança, me ajudou a desenvolver a criticidade necessária para ir além das meras questões acadêmicas, e a enxergar, no campo da educação, as determinações políticas, sociais e ideológicas que afetam o tornar-se professor.

A minha amiga-irmã-forever Adriana Dantas, por seu apoio, consideração e palavras de ânimo para que eu não desistisse com as muitas pedras do caminho, muitas delas criadas por mim mesma.

Aos coordenadores e aos colegas participantes do grupo de pesquisa GEPEFE que, com suas críticas embasadas e equilibradas, me ajudaram a enxergar que minha proposta inicial de pesquisa deveria tomar outros rumos.

Às professoras e aos professores formadores participantes da pesquisa, cuja colaboração foi essencial para o seu desenvolvimento.

Aos meus irmãos e irmãs em Jesus que me apoiaram em oração para que eu não desistisse da árdua trajetória do doutorado, ainda mais quando, por questão de trabalho, não podia dedicar-me exclusivamente aos estudos.

RESUMO

SALCES, Cláudia Dourado de. **Ser professor formador de professores na Educação Superior privada contemporânea**. 2020. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta tese tem o objetivo de investigar as trajetórias formativas de aprendizagem da docência do professor que leciona em cursos de licenciatura de instituições privado-mercantis de Educação Superior, considerando a influência de suas condições de trabalho. Essa temática se justifica pela escassez de estudos sobre formadores de professores para a Educação Básica, sobretudo no setor privado. Pouco se sabe sobre esse profissional, como, por exemplo, como foi sua inserção na docência, onde foi formado, quais foram suas experiências docentes anteriores, qual seu regime de trabalho, sua remuneração, dentre outros aspectos. Além disso, inexistem políticas educacionais específicas para a formação de professores para esse nível de ensino, e a legislação atual é omissa quanto à especificidade da preparação para esse tipo de docência. Nossos sujeitos de pesquisa são 46 professores formadores que atuam em cursos de licenciatura distribuídos em 12 instituições privadas de Educação Superior do Estado de São Paulo, que fazem parte de um grande conglomerado educacional. A maioria leciona nos cursos de Pedagogia, Letras e Educação Física. Para levantamento do perfil desses professores, foi elaborado um questionário, via *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas, subdividido em quatro seções: informações pessoais; perfil acadêmico; perfil profissional e condições de trabalho. As respostas contribuíram para melhor conhecer os professores formadores que atuam na Educação Superior privada, agregando conhecimento sobre suas experiências formativas, suas experiências docentes na Educação Básica e na Educação Superior, sua remuneração, a quantidade de aulas que ministram, se receberam ou recebem algum tipo de formação na Instituição de Ensino Superior (IES) onde trabalham, dentre outras informações relevantes. Para aprofundamento de questões tratadas no questionário, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com nove docentes, selecionados segundo o critério de variação de tempo de atuação na Educação Superior. O roteiro, composto de 12 questões, foi subdividido nos seguintes temas: ser professor, saberes da docência, dificuldades no exercício da docência, relação com a instituição onde leciona e papel como formador. A análise da fala dos sujeitos, materializada nas entrevistas, foi feita com o apoio de instrumental teórico relativo a duas abordagens, a pedagógica e a análise do discurso de vertente francesa, a qual evidenciou processos de silenciamento e paráfrases nos depoimentos, como formas de resguardo da imagem e da posição que cada sujeito ocupa na IES. No âmbito da abordagem pedagógica, foram mobilizados referenciais que permitiram discutir sobre processos de construção da identidade docente e da “professoralidade”; sobre as especificidades da docência na Educação Superior; sobre os saberes necessários à prática educativa. As análises realizadas fortaleceram a hipótese inicial desta tese de que as trajetórias de aprendizagem da docência do professor, no contexto atual de mercantilização da educação, são profundamente influenciadas pelas condições de trabalho nas IES privado-mercantis, as quais afetam, de forma prejudicial, sua constituição plena como profissional autônomo e crítico de sua prática.

Palavras-chave: Condições de trabalho. Educação Superior privada. Formador de professores. Licenciatura. Trajetória formativa.

ABSTRACT

SALCES, Claudia Dourado de. **Being a teacher educator in contemporary private Higher Education institutions**. 2020. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This thesis aims to investigate the learning formative trajectories of professors working in undergraduate teaching courses in for-profit Higher Education institutions (HEI), considering the influence of their work conditions. This theme is justified by the lack of studies on teacher educator for Basic Education, especially in the private context. Little is known about these professionals, for instance, how they became professors, where they graduated, which were their previous experiences on teaching, their work status, salaries, among other aspects. Besides this, there are no specific educational policies to train professors in this educational level and the current legislation does not specify the training for this type of teaching. Our subjects are 46 professors who teach teachers in undergraduate teacher training courses in 12 private Higher education institutions, which are part of an educational conglomerate, in the state of São Paulo. Most of them work in the Pedagogy undergraduate course, and part of them in Letters and Physical Education. To have a profile of these professors, we created a questionnaire, via *Google Forms*, with closed and open questions, subdivided into four sections: personal information; academic profile; professional profile; and work conditions. The answers helped to better know the professors who work in private HEI, adding knowledge on their formative experiences, teaching experiences in Basic and Higher Education, salaries, number of classes taught, if they received any type of training on the HEI they teach, amongst other relevant information. To deepen the issues dealt with in the questionnaires, we also conducted semi-structured interviews, with 9 professors, selected based on the criteria of variation of time working in Higher Education. The interview script had 12 questions, subdivided in the following themes: to be a teacher, teaching knowledge, difficulties to teach, relation with the institution, and role as a teacher educator. The analysis of the answers was done with the support of theoretical tools of two approaches: the pedagogical one and the French-based discourse analysis which has showed processes of silencing and paraphrases in the testimonies, as ways to protect the image and the position they hold in the HEI. In the scope of the pedagogical approach, we used references that allowed us to discuss the processes of building a teaching identity and ‘professability’; about the specificities of Higher Education teaching; and the necessary knowledge to the educational practice. The analysis strengthens the initial hypothesis that the learning formative trajectories of professors, in the current context of education financialization, are deeply influenced by their work conditions in the for-profit HEI, which harmfully affect their full establishment as professionals who are autonomous and critical of their own practices.

Key words: Formative trajectory. Private Higher Education. Teacher educator. Teacher education program. Work conditions.

RESUMEN

SALCES, Claudia Dourado de. **Ser profesor formador en la Educación Superior privada contemporánea.** 2020. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta tesis tiene el objetivo de investigar las trayectorias formativas del aprendizaje docente del formador de profesores que trabaja en cursos de pregrado de instituciones privadas de educación superior, considerando la influencia de sus condiciones de trabajo. Este tema es relevante, ya que hay pocos estudios sobre formadores, en comparación con los relacionados con la enseñanza en educación básica. Poco se sabe sobre este profesional, como dónde se formó, cuáles fueron sus experiencias docentes anteriores, cuál es su régimen de trabajo, su remuneración y otros. Además, no existen políticas educativas específicas para la formación de docentes para este nivel de educación, y la legislación actual no trata de la especificidad de la preparación para este tipo de enseñanza. Nuestros sujetos de investigación son 46 formadores que trabajan en cursos de pregrado distribuidos en 12 instituciones privadas de educación superior en el Estado de São Paulo, que forman parte de un gran conglomerado educativo. La mayoría trabaja en el curso de Pedagogía y parte de ellos en los cursos de Lenguaje/Literatura y Educación Física. Para encuestar el perfil de estos maestros, se preparó un cuestionario, a través de Formularios de Google, con preguntas abiertas y cerradas, subdividido en cuatro secciones: información personal; perfil académico; perfil profesional y condiciones de trabajo. Las respuestas contribuyeron a comprender mejor a los maestros que trabajan en la educación superior privada en el Estado de São Paulo, agregando conocimiento sobre sus experiencias de capacitación, de enseñanza en la educación básica y en la educación superior, su remuneración, la cantidad de clases que imparten, si han recibido algún tipo de capacitación en la IES donde trabaja, entre otras informaciones relevantes. Para profundizar en los temas abordados en el cuestionario, también se realizaron entrevistas semiestructuradas, cuyo guión, compuesto por 12 preguntas, se subdividió en los temas: ser profesor, conocimiento de la enseñanza, dificultades en la enseñanza, relación con la institución donde enseña y papel como profesor formador. Nueve docentes participaron en la entrevista, seleccionados de acuerdo con el tiempo de actuación en la Educación Superior. Para realizar los análisis de las respuestas al guión y de las entrevistas, se lanzó mano de instrumentos teóricos relacionados con dos enfoques: el análisis pedagógico y el análisis lingüístico. El enfoque lingüístico, por medio del análisis francés del discurso, ha puesto en evidencia procesos de silenciamiento y de paráfrasis en las declaraciones de los docentes, como forma de proteger su imagen y posición frente a la IES. Desde el enfoque pedagógico, se utilizaron referencias que permitieron discutir los procesos de construcción de la identidad y de la profesoralidad docente; sobre la enseñanza en la Educación Superior y sus especificidades; sobre el conocimiento necesario para la práctica educativa. Los hallazgos han fortalecido la hipótesis inicial de que las trayectorias de aprendizaje de la docencia, en el actual contexto de mercantilización de la educación, se encuentran profundamente influenciadas por sus condiciones laborales en las IES del mercado privado, las cuales afectan, de manera nociva, su plena constitución como profesional autónomo y crítico de sus prácticas.

Palabras clave: Condiciones de trabajo. Educación superior privada. Formador de docentes. Licenciatura. Trayectoria formativa.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Porcentagem de instituições de Educação Superior no Brasil (2018).....	63
Gráfico 2: Evolução de funções docentes segundo o regime de trabalho (2015-2018).....	69
Gráfico 3: Distribuição dos alunos de licenciatura no Brasil (2018).....	92
Gráfico 4: Número de ingressos em cursos de graduação por grau acadêmico (2018).....	92
Gráfico 5: Matrícula na rede privada, por tipo de financiamento (2009-2018).....	93
Gráfico 6: Distribuição dos cursos de licenciatura por modalidade em 2018.....	94
Gráfico 7: Formação acadêmica dos docentes da Educação Básica 2018.....	94
Gráfico 8: Docentes da Educação Básica matriculados na Educação Superior em 2018	95
Gráfico 9: Taxa de adequação à área de formação dos docentes (2018).....	99
Gráfico 10: Tempo de formação na graduação.....	109
Gráfico 11: Tipo de instituição onde cursou a graduação.....	109
Gráfico 12: Tempo de docência na Educação Superior	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 13: Formação pedagógica específica para docência na Educação Superior	114
Gráfico 14: Regime de trabalho: horista, parcial, dedicação exclusiva.....	122
Gráfico 15: Renda mensal declarada pelos professores sujeitos	124
Gráfico 16: Atividades exercidas pelos sujeitos	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses e Dissertações: descritores “Educação Superior”, “professor AND formador”, “licenciatura”	29
Quadro 2: Professores sujeitos participantes da entrevista.....	39
Quadro 3: Número de professores por cor, sexo e faixa etária	108
Quadro 4: Contribuições da formação pedagógica à prática docente	116
Quadro 5: Principais dificuldades no trabalho em sala de aula na Educação Superior	127
Quadro 6: Perfil dos alunos das IES em que os professores sujeitos trabalham.....	130
Quadro 7: Perfil dos professores formadores entrevistados.....	138
Quadro 8: Trajetória formativa e caminhos de aprendizagem da docência	149
Quadro 9: Concepções da docência e de seu aprendizado	159
Quadro 10: Dificuldades e empecilhos no exercício da docência.....	170

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição das pesquisas no país	32
Tabela 2: Distribuição das pesquisas no tempo	33
Tabela 3: Categorias por tipo de instituição de vínculo dos sujeitos das pesquisas	34
Tabela 4: Evolução da Educação Superior de 1961 a 1980.....	51
Tabela 5: Sinopse da Educação Superior Brasileira de 2018.....	63
Tabela 6: Número de IES públicas e privadas por região no Brasil (2018).....	106
Tabela 7: Frequência de encontros com a coordenação pedagógica	126

LISTA DE SIGLAS

ABRUC	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
AD	Análise do Discurso
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIES	Financiamento Estudantil
FÓRUM	Fórum das Entidades Representantes do Ensino Superior Particular
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNE	Plano Nacional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DO APRENDIZADO PARA A DOCÊNCIA AO APRENDIZADO PARA A PESQUISA	15
1. PERCURSO METODOLÓGICO	24
1.1 Delimitação do objeto de pesquisa	24
1.2 Revisão da literatura	28
1.3 Sujeitos da pesquisa.....	35
1.4 Coleta de dados.....	36
1.5 Análise dos dados	40
2. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DE INSTITUIÇÕES PRIVADO-MERCANTIS.....	48
2.1 Breve trajetória histórica da Educação Superior no Brasil.....	48
2.1.1 Reforma Universitária de 1968.....	52
2.2 Ideário neoliberal e suas repercussões na educação e no trabalho docente.....	60
3. LICENCIATURAS: ENTENDENDO AS CAUSAS DE SEU DESPRESTÍGIO.....	73
3.1 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: o início	74
3.2 A LDB 9.394 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores....	83
3.3 Licenciaturas: mais do mesmo?.....	91
4. QUEM É O PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES DE IES PRIVADO-MERCANTIS DO ESTADO DE SÃO PAULO?	103
4.1 Perfil sociodemográfico.....	107
4.2 Perfil acadêmico	108
4.3 Experiência profissional	112
4.4 Condições de trabalho	121
5. PERFIL, TRAJETÓRIA FORMATIVA, COMPREENSÕES DA DOCÊNCIA E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR	136
5.1 Perfil dos formadores de professores de instituições de Educação Superior privadas do Estado de São Paulo	136
5.2 Trajetórias de construção da professoralidade.....	147
5.3 Concepções e compreensões da docência e seu aprendizado.....	157
5.4 Condições e contradições do contexto de trabalho de instituições privado-mercantis. 169	
CONCLUSÕES.....	192
REFERÊNCIAS	201
APÊNDICE A – Questionário	214
APÊNDICE B – Questões da entrevista	219
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (Questionário).....	220
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido (Entrevista)	221

INTRODUÇÃO: DO APRENDIZADO PARA A DOCÊNCIA AO APRENDIZADO PARA A PESQUISA

*Trago dentro do meu coração
Como num cofre que se não pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os pontos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.*

Passagem das horas, Manuel Bandeira.

Dizem que ao lermos um poema não devemos tentar adivinhar o que o poeta quis dizer com a maestria de suas palavras. Concordo, mas faço algo de igual modo repreensível pelos estudiosos da poesia: ousar perguntar ao “poeta” o que ele diz a mim. No trecho de *Passagem das horas*, ouço Bandeira me dizer que, apesar de única, sou tu, eles, nós e vocês. Sou a soma, a subtração, a multiplicação e divisão de mim mesma, que também soma, subtrai, divide e multiplica quando encontra o outro, o diverso. E nessa trajetória que dura a vida inteira, nós, professores, ao passarmos por diferentes espaços e ocuparmos lugares diversos, enchemos nosso “cofre-corção” com aprendizagens, experiências, vivências, que, de tão repleto, obriga-se a ficar aberto, a reclamar sempre mais, já que tudo ainda parece pouco, tanto ao poeta quanto a esta professora que com ele dialoga. Há um longo caminho ainda a ser trilhado pelos sujeitos inacabados que somos. Invoco, então, os caminhos formativos por mim trilhados e ainda por trilhar no processo de (re)construção do meu “ser docente”.

Nóvoa nos dá um vislumbre do quanto tornar-se professor dá trabalho! Ele diz:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p. 4)

Aprendi que não se trata apenas de adquirir conhecimentos sobre determinada área e simplesmente aprender a transmiti-los. Demanda tempo de estudo, dedicação, reflexão e diálogo, interação, trabalho colaborativo e aprendizagem constante. Trata-se de uma profissão por muitos vista como “vocação”. Eu mesma, como muitos, achava que, para ser professora, precisava ter um dom especial. E eu não pensava ter tal dom, nem sonhava, desde criança, em ser professora. Por isso, já na graduação, decidi-me pelo bacharelado, pois, definitivamente, queria evitar a sala de aula. Planejava trabalhar com textos – eu e eles, simplesmente. Nisto se

resumiam meus planos profissionais: revisão textual, correção de redações e produção de livros sobre temas ligados à Linguística.

No entanto, terminado o bacharelado e o mestrado em Linguística, fui surpreendida por um telefonema de uma faculdade privada do interior de São Paulo, em que me informaram que eu havia sido indicada por uma ex-colega da graduação para ser professora de Linguística e Língua Portuguesa. Não podia crer! Sequer havia enviado um currículo. Eu havia jogado fora quase todos os meus textos da graduação, afinal, “não iria precisar deles mesmo”. E agora, como iria dar aulas? Como eu deveria me comportar? Como selecionar os conteúdos para ensino? Como ensinar? Como avaliar? Como lidar com os alunos? No bacharelado não tinha cursado nenhuma disciplina “pedagógica”. Eram inúmeras as incertezas...

A necessidade, porém, falou mais alto. Sem trabalhos de revisão ou de correção, como eu tinha “planejado”, tive que me “submeter” à docência e aceitar o desafio de ensinar, mesmo sem ter tido qualquer formação para isso. Assim, lá estava eu, três meses depois de concluir meu mestrado, em fevereiro de 2001, “professorando” para uma turma de Ciências Contábeis e três turmas de Letras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394) de 1996, no Art. 66 menciona apenas que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Logo, de acordo com a essa lei, supostamente eu estaria “preparada” para ingressar na docência da Educação Superior. Ledo engano.

Desde então, foi um percurso de 11 anos pelo(s) caminho(s) da docência, em que tive a oportunidade de lecionar em três diferentes faculdades isoladas e uma universidade (todas privadas), de quatro cidades diferentes do interior do estado de São Paulo, em cursos de licenciatura e bacharelado. No início de minhas atividades docentes, logo após concluir o mestrado em Linguística, tive várias dúvidas quanto à maneira de conduzir minhas aulas: que atividades propor, como escolher e organizar os conteúdos, que textos escolher para “expor” o tema aos alunos; que metodologias utilizar, como levá-los a se interessar e a aprender. E mais: como avaliar, por meio de que mecanismos? Percebi, então, que dominar os conhecimentos específicos de minha área de estudos da graduação e da pós-graduação mostrou-se, portanto, insuficiente diante da complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, desconhecia o sentido e o significado de minha área de concentração de estudos na formação dos estudantes como sujeitos e cidadãos, questões essas determinantes do que se ensina, do para que se ensina e dos modos como se ensina e que são próprias da atividade educativa de ensinar (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Não atentava para a importante função social que eu cumpria

ali, ao ser formadora de futuros professores da Educação Básica.

Em que pese a importante responsabilidade dos docentes da Educação Superior na formação de futuros profissionais, a formação para a docência não tem sido valorizada pela maioria das Instituições de Ensino Superior e nem pelas políticas voltadas para esse nível de ensino. Nos cursos de licenciatura, a atenção é voltada à formação de professores da Educação Básica, e os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões, deixando uma lacuna quanto ao magistério superior, para o qual inexistem instrumentos formais de regulação, uma vez que, para a docência na Educação Superior no Brasil, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) tem como única exigência a realização de estudos em nível de pós-graduação, *stricto sensu* ou *lato sensu*, permitindo tanto que doutores, mestres ou especialistas lecionem, mesmo sem nenhuma experiência de ensino ou qualquer tipo de formação pedagógica.

Apesar de os egressos de cursos de mestrado e doutorado geralmente terem sólida formação científica e serem experientes em desenvolver pesquisas, isso não necessariamente faz deles pessoas habilitadas para o ensino. Para uma e outra atividade, as exigências e percursos formativos são de caráter bastante diverso. Meus conhecimentos linguísticos careciam de subsídios que os estudos relativos à didática, de forma geral, e à formação pedagógica específica para o ensino de língua materna poderiam me dar. Em meu trabalho como professora, sentia, dia a dia, como os conhecimentos da “arte de ensinar” me faziam falta e me deixavam insegura, uma vez que meu perfil era de “pesquisadora”.

Cunha (2009) discute essa questão, opondo-se à premissa existente de que haveria uma relação linear de qualidade entre a pesquisa e o ensino, induzindo ao pensamento de que a pós-graduação *stricto sensu*, ao formar mestres e doutores para a pesquisa nas áreas específicas, também os qualifica para a docência. Apesar de as competências próprias de um pesquisador serem altamente significativas para o docente da Educação Superior – por fazer dele um produtor de conhecimentos – não necessariamente fazem dele um bom professor. Sobre isso, a autora afirma:

Esse equívoco tem levado a lamentáveis resultados na relação pedagógica com os alunos, em especial os de graduação, pois o docente carece da preparação para leituras culturais e pedagógicas que o auxilie na complexa tarefa de ensinar, em especial no contexto contemporâneo. Falta, também, o interesse pelo ensino na graduação que exige competências muito mais amplas e complexas do que as ligadas ao desempenho investigativo do campo específico. [...] a preparação para a pesquisa não contempla os saberes da docência e, muitas vezes, desestimula os professores a essa função. (CUNHA, 2009, p. 10)

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de contribuir para a preparação pedagógica dos alunos nos cursos de pós-graduação, em 1999, instituiu o programa de estágio docente como “parte integrante da formação do pós-graduando sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa” (CAPES, 2002, p.08). A Universidade de São Paulo, visando à formação dos alunos de pós-graduação, matriculados nos cursos de mestrado e doutorado, em atividades de docência universitária, adiantou-se em relação a outras instituições e criou, em 1998, o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, composto por duas etapas: a de preparação pedagógica, por meio de disciplinas específicas e a de estágio em disciplina de graduação. O programa¹, regulamentado em 10 de maio de 2005 pela Portaria GR 3588, é obrigatório para os alunos contemplados pela Bolsa Demanda Social da CAPES, cujo regulamento também solicita a realização de estágio remunerado, com auxílio de bolsa de complementação, sendo opcional para os demais alunos da pós-graduação.

No entanto, nem uma nem outra modalidade de estágio são suficientes como processo formativo, pois não são organizadas de modo a prover a formação exigida pela complexidade da docência na Educação Superior. Geralmente, os estagiários apenas desempenham tarefas para auxiliar o professor, seja separando textos, disponibilizando-os para os alunos, seja recebendo trabalhos e avaliações. Apesar de observarem as práticas docentes ainda que passivamente, eles não têm oportunidade de refletir sobre os diferentes saberes da docência, as dimensões que envolvem o ser professor, a relação teoria e prática, dentre outros aspectos caros à formação docente.

A partir da iniciativa da USP, várias instituições de Educação Superior, sobretudo as públicas, passaram a implementar ações voltadas tanto ao desenvolvimento dos estágios de docência como à criação de disciplinas de caráter pedagógico, como Metodologia/Didática do Ensino Superior, por exemplo. No entanto, mesmo nas universidades, apenas um grupo restrito – o de bolsistas – é obrigado a cumprir o estágio; boa parte dos demais pós-graduandos não passa pela experiência de acompanhar de perto o trabalho docente. Mesmo estando vinculada a uma universidade pública, e sendo bolsista da Fapesp, não tive a oportunidade de fazer o estágio docente, pois na época em que cursei o mestrado (1998 – 2000), a obrigatoriedade ainda não havia sido instituída. O contato prévio com a realidade da sala de aula sob a supervisão de um docente fez falta quando tive que “enfrentar” minha primeira turma como professora na graduação do curso de Letras.

¹ Informações retiradas do site da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP, disponível em: <http://www.prgp.usp.br/index.php/pt-br/pae/o-que-pae>. Acesso em 28 out. 2019.

As faculdades isoladas privadas e institutos, os quais não têm como prerrogativa a manutenção ou oferta de programas de pesquisa, oferecem cursos *lato sensu* que prescindem de experiências formativas como a do estágio docente. No entanto, algumas dessas instituições oferecem aos pós-graduandos uma espécie de aperfeiçoamento e preparação à atividade docente. Metodologia do Ensino Superior costuma ser disciplina integrante da maioria dos currículos desses cursos. No entanto, ofertar disciplinas voltadas para a formação pedagógica estrita não garante que seja suprida toda a gama de necessidades peculiares a cada curso e a cada professor.

Ainda que os professores formadores que trabalham na Educação Superior tenham tido experiências prévias de ensino em níveis anteriores, estas não necessariamente garantem um bom desempenho no contexto universitário. Alunos adultos aprendem de forma distinta de crianças e adolescentes, ainda mais levando-se em conta a grande heterogeneidade dos ingressantes que têm adentrado a Educação Superior na última década: faixa etária mais elevada, menor status socioeconômico, egressos do ensino médio público, dedicação parcial aos estudos (alunos trabalhadores), pais e mães de família (GEREZ, 2019; SALES, 2017; BELLETATI, 2011). Há que se considerar, portanto, quais as implicações desses e de outros aspectos sobre a prática docente.

Foi com esse público que encontrei ao me deparar com minha primeira turma de alunos na graduação do curso de licenciatura em Letras, no ano de 2001, em uma pequena cidade do interior de São Paulo: maioria formada por mulheres, faixa etária predominante de 25 a 30 anos, contando, eventualmente, com alunos de 45 anos ou mais, a grande maioria de trabalhadores e um bom número de pessoas já casadas e/ou chefes de família. Além daqueles que se encaixam no perfil tradicional de jovens solteiro(a)s, que moram com os pais, e focados predominantemente nos estudos.

Pude, então, comprovar na prática a realidade evidenciada pelo Censo da Educação Superior (INEP, 2019) quanto ao perfil do ingressante da Educação Superior. De acordo com os dados, tanto na graduação na modalidade a distância como na presencial, em todos os cursos ofertados, é maioria o sexo feminino. A idade de ingresso varia entre 18 a 21 anos, no ensino presencial e a distância, e a idade média é de 24 e 31 anos, em ambas as categorias, respectivamente. O turno noturno é característico nos cursos de graduação presencial, principalmente por atender a alunos trabalhadores.

Eu me perguntava sempre: como lidar com perfis tão distintos, com alunos que já estão há 10 anos ou mais fora da escola? Como não tinha qualquer tipo de suporte do ponto de vista

pedagógico por parte da instituição privada onde lecionava, buscava me colocar no lugar dos meus alunos e pensava em estratégias de ensino que pudessem ajudá-los a superar as dificuldades trazidas desde a Educação Básica para então poderem acompanhar os conteúdos de minha disciplina. Sentia falta de poder conversar com outros docentes mais experientes para expressar minhas dúvidas, meus anseios e receios, bem como para ouvir sugestões de práticas bem sucedidas.

Ao ingressarmos na docência da Educação Superior, geralmente, não recebemos qualquer orientação a respeito das expectativas que a própria instituição tem em relação ao nosso trabalho; raramente participamos de processos de planejamento, sejam os relativos ao curso e/ou disciplina, à metodologia, ou à forma de avaliação. É raro termos acesso ao Projeto Pedagógico de Curso e muito menos participarmos de sua elaboração. Tal documento só costuma ser “socializado” por ocasião de visitas avaliativas do INEP/MEC. Quando ingressei na Educação Superior privada, recebi até mesmo os planos de ensino com ementa, objetivos, bibliografia e conteúdo programático pré-definidos. Com isso, senti que perdia a necessária autonomia para tomar decisões em relação à forma e ao conteúdo do processo de ensino-aprendizagem. Pareciam esperar de mim apenas a “competência” para “aplicar” os métodos propostos pela instituição e utilizar os materiais – apostilas – com conteúdos pré-determinados. Era como se a instituição se eximisse de qualquer responsabilidade, crendo que eu, mesmo sem experiência anterior, já soubesse como ser professora na Educação Superior. Tal situação é também paradoxal, pois, ao mesmo tempo que se supõe uma relativa autonomia do professor, a instituição exerce controle do conteúdo e até de como trabalhá-lo em sala de aula.

Nos fazeres docentes, acabamos tomando como modelo experiências progressas vividas nos diferentes momentos da escolarização – Escola Básica, Educação Superior e pós-graduação – adotando posturas e metodologias que nos parecem mais adequadas ou mais convenientes. Em minha prática docente inicial, procurava espelhar-me em professores da graduação que eu julgava “terem didática”, que para mim significava expor de maneira clara o tema da aula, de modo que os alunos pudessem entender. Tal fato contraria a concepção do ensinar e do aprender como práticas culturais datadas, situadas geográfica e culturalmente, realizadas na interação entre seres humanos, os quais são modificados nesse processo. O ensino, como prática social intencional – e, portanto, não neutra – não é passível de ser dissecado e descrito em suas regularidades, como se houvesse regras e técnicas únicas a serem seguidas. Logo, não pode ser reproduzido de uma mesma maneira, a qualquer tempo e lugar, para todo e qualquer sujeito aprendiz.

Percebi, na prática, que meu papel como professora exigiria que eu fosse muito além do domínio dos conhecimentos relativos à minha área de formação. Na complexa relação entre professor e aluno que se dá no espaço-tempo aula, é preciso ter consciência da importância de agir como condutor do processo de ensino-aprendizagem que, para acontecer de maneira efetiva, requer mobilização, atividade e transformação, tal como descrito por Pimenta e Anastasiou (2014, p. 208-209):

Ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor e pela autoatividade do aluno, em que o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo. Este, une, assim, o aluno à matéria, e ambos, alunos e conteúdos, ficam frente a frente mediados pela ação do professor, que produz e dirige as atividades e as ações necessárias para que os alunos desenvolvam processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento.

Para realizar essa mediação e levar o aluno à “mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento” (idem, op.cit., p. 209), o docente necessita ter acesso a uma base de conhecimentos científicos que assegurem seu exercício profissional. No entanto, a contribuição da ciência pedagógica, com seus construtos teóricos e metodológicos, que permitem diferentes modos de se relacionar com o conhecimento elaborado, deve ultrapassar a dimensão puramente técnica do fazer do professor. Este deve passar por processos formativos que o ajudem a desenvolver capacidades para lidar com os conhecimentos, os contextos, os problemas e os sujeitos concretos envolvidos no ser e fazer docente, embasado em uma perspectiva ético-política (ALMEIDA, 2010).

Qual era a minha perspectiva? Eu ensinava para quê? Tinha ideia do caráter emancipatório e transformador do qual precisaria se revestir minha prática docente? Depois de algum tempo lecionando, comecei, então, a questionar a minha prática, perguntando-me sobre o tipo de contribuição que eu estaria trazendo para meus alunos – futuros professores – quanto ao processo complexo de ensinar que toma forma na sala de aula e envolve a relação com o conhecimento, a relação professor-aluno, o uso de recursos didáticos, as formas de avaliação, o uso das tecnologias etc. Em minha prática cotidiana, eu procurava ser um “modelo positivo” no qual eles pudessem se espelhar para serem futuros professores. Eu tinha a compreensão equivocada do ensinar como *transmitir conhecimentos de forma clara e didática, por meio de slides atraentes, com bons exemplos e boa organização* (destaques da autora). Ignorava o que Freire veementemente defende: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p. 47). Sem saber, ajudava a perpetuar a lógica da reprodução das práticas em sala de aula. Como formadora

de professores, senti minha responsabilidade ainda mais pesada, pois, como nos adverte Freire, a prática do professor em sala de aula também é formadora:

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. (FREIRE, 2015, p. 64)

Oito anos após a conclusão do bacharelado em Linguística e quatro anos depois do mestrado, já lecionando no contexto universitário, resolvi retornar à universidade para buscar os saberes pedagógicos e didáticos, no curso de licenciatura em Letras, e habilitar-me para a Educação Básica. Tais saberes vieram a somar-se e a “entrelaçar-se” com os saberes da experiência que eu já vinha adquirindo, os quais, diferentemente dos demais, não dependeram exclusivamente de aprendizagem formal, mas foram sendo construídos a partir do momento em que pisei em uma sala de aula e iniciei minha carreira.

A lacuna quanto aos saberes necessários para trabalhar como docente na Educação Superior, apesar da licenciatura, continuou. Aprendi sobre as características dos alunos da escola básica, sobre a didática específica para o ensino da língua materna, sobre as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, mas isso não foi suficiente para eu me sentir segura ao lecionar na Educação Superior. As inquietações e dúvidas sobre o processo de tornar-se professor, bem como as experiências que fui acumulando durante minha trajetória formativa, instigaram-me a ir além da vivência da sala de aula para aprender e apreender, com base na empiria, abordagens teóricas que me ajudassem a refletir de maneira crítica e embasada, sobre a realidade de outros professores formadores que, como eu, lecionavam na Educação Superior sem terem passado por uma formação didático-pedagógica. Atrelado a isso, estão as condições de trabalho que se dão no contexto de instituições privado-mercantis, geridas por conglomerados educacionais, cujo vínculo trabalhista é bastante frágil. O doutorado, então, foi o meio e a Faculdade de Educação da USP o lugar encontrado para a construção de um olhar crítico sobre essas questões.

Costumo dizer que a escolha de meu objeto de pesquisa de mestrado em Linguística foi pela “conveniência”, pois já estava bastante familiarizada com os estudos sobre produção textual, desde a iniciação científica no bacharelado até os trabalhos realizados como corretora de redação de vestibular. Já, no doutorado, meu objeto de inquietação foi fruto de minha “(in)experiência” como professora, isto é, meu próprio processo de inserção na docência – não pouco traumático – levou-me a querer compreender a trajetória de aprendizagem pela qual

passa o professor formador que trabalha em cursos de licenciatura, ainda mais quando se sabe que não há exigência de formação específica para lecionar na Educação Superior.

Assim, esta pesquisa nasceu a partir da necessidade de conhecer melhor a trajetória formativa que envolve o processo de tornar-se docente, de aprender a ser professor *na e para* a Educação Superior, de construir o conhecimento pedagógico necessário para este aprender. Tal como relatei anteriormente sobre minha própria experiência, esse processo se dá de modo incipiente na ausência de espaços institucionais criados intencionalmente para contribuir com essa construção.

Por entender que a valorização da formação é uma das formas de garantir o caminho de qualificação do trabalho docente, faz-se necessário aliar o estudo crítico da trajetória formativa de aprendizagem da docência ao exame das condições de trabalho do professor da Educação Superior de instituições privadas. Tal relação pode nos dar uma visão de como ocorre a construção da professoralidade² entre os docentes desse nível de ensino. Após o relato de minha³ própria trajetória formativa de aprendizagem da docência, no próximo capítulo, apresento os pressupostos teóricos e metodológicos aqui empreendidos para abordar as circunstâncias em que se dá o percurso formativo desses professores.

² O conceito de professoralidade, por conter em si a ideia de construção de saberes diversos, relacionados ao ser e fazer docente, ao longo da trajetória do sujeito, foi escolhido como central no desenvolvimento das análises das entrevistas.

³ Na Introdução, por se tratar da narrativa de minha trajetória formativa, em diálogo com teóricos que tratam sobre a formação docente, e no capítulo Percurso Metodológico, utilizei a 1ª pessoa. A partir do Capítulo 2, será utilizado o sujeito indeterminado e/ou terceira pessoa.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

*Fui andando...
Meus passos não eram para chegar porque não havia
chegada
Nem desejos de ficar parado no meio do caminho.
Fui andando...*

Manoel de Barros

Assim como o poeta reconhece que seus passos não necessariamente chegam a um lugar pré-determinado e, mesmo assim, continua caminhando, porque falta-lhe o desejo de ficar parado, meus passos na vida profissional também tiveram início muitos anos atrás, e eu sequer imaginava por quais caminhos iria andar. Minhas andanças deram em lugares não planejados como a docência. Mas, como disse Manoel de Barros, “meus passos não eram para chegar porque não havia chegada” e, de fato, ainda não cheguei. O percurso dura toda uma vida e, por isso, sigo andando pelas veredas da aprendizagem da docência, tentando descobrir como outros professores e professoras percorrem os caminhos de construção da professoralidade.

Esta seção, portanto, tem por objetivo descrever e explicar parte da minha trajetória de pesquisa, isto é, o percurso metodológico realizado antes e durante o processo de investigação, uma vez que o caminho não se apresenta pronto, mas vai se fazendo ao caminhar, parafraseando o poeta espanhol modernista Antonio Machado (1875-1939). Assim, apresento, a seguir, a enunciação do problema de pesquisa e sua delimitação, o método ou abordagem na qual se embasa, os sujeitos investigados, os tipos de coleta e de análise de dados.

1.1 Delimitação do objeto de pesquisa

Conforme já explicitado na Introdução, a definição de meu objeto de pesquisa – trajetória de aprendizagem da docência do professor formador considerando suas condições de trabalho – foi motivada pela minha própria experiência de inserção na docência. Marcaram-me dúvidas, angústias e dificuldades diárias, relativas à minha prática como professora e às características do aluno da Educação Superior que, segundo eu acreditava, chegava completamente despreparado, em função de ter passado por um ensino básico deficitário. Isso tudo se juntava ao fato de não ter recebido formação pedagógica específica, além da prevista no curso de licenciatura, e de, já no contexto de uma instituição de Educação Superior, não ter oportunidades de interagir com meus pares para juntos refletirmos sobre nossas práticas, nossos saberes e dificuldades.

Não se trata, porém, apenas de traçar o perfil do professor formador, discorrer sobre suas experiências de inserção na docência, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho. Como pesquisadora, e como ser histórico e social, estou implicada no meu objeto, uma vez que passei pela experiência da docência na Educação Superior, inserida em uma sociedade estabelecida e organizada por princípios neoliberais, que regem as instituições privadas. Estas, por sua vez, são produtos históricos, marcadas por visões de mundo, questões ideológicas, relações de classe e de poder que afetam o tornar-se docente, o aprendizado da docência, sua profissionalização e seus fazeres.

Esta pesquisa caracteriza-se por um caráter descritivo e explicativo. Esse tipo de estudo permite a coleta sistemática de informações sobre um grupo cujos integrantes poderão dar indícios de processos que se dão em um contexto maior, de acordo com as determinações e características do grupo como um todo, possibilitando generalizações mais abrangentes a respeito de seu funcionamento. Ao estudar as IES às quais os sujeitos pertencem, pretende-se ter um quadro ilustrativo da lógica de funcionamento e dos interesses do conglomerado educacional das quais essas instituições são parte. Seu caráter descritivo, portanto, relaciona-se ao objetivo de estudar as características de um determinado grupo – o do professor formador de professores – tais como idade, sexo, formação inicial, tempo de formação, grau acadêmico, tempo de docência, dentre outras. Esse tipo de pesquisa também permite estabelecer relações entre variáveis, definidas a partir das respostas dos sujeitos ao questionário, por exemplo, tais como experiência profissional e tempo de docência, carga horária de aula, remuneração etc.

O caráter explicativo se expressa na proposta de se identificarem os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos observados. Segundo Gil (2008, p. 42), “este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente”.

Entretanto, há que se deixar claro que o conhecimento que se pretende produzir nesta pesquisa não se restringe à pura e simples descrição de fenômenos, mas busca explicar e interpretar os dados em contexto, partindo do observável, sem, no entanto, limitar-se a ele. Assim, tomada pela postura teórico-epistemológica de pesquisadora, devo colocar-me na perspectiva de extrair do meu objeto de estudo suas múltiplas determinações, entendendo-as como “fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior dessa mesma realidade” (FRANCO, 2003, p. 1999). Baseada nessa compreensão, as perguntas de pesquisa são assim enunciadas: quais são as determinações que incidem sobre a trajetória formativa do professor

formador de professores que leciona em instituições privadas? Em que circunstâncias se aprende a ser professor, considerando as dificuldades postas pela própria forma como a Educação Superior privada está organizada, vista como uma das totalidades constitutivas da sociedade capitalista? Qual a dinâmica das contradições inerentes aos movimentos históricos que marcam a organização da Educação Superior brasileira, sobretudo os cursos de formação de professores?

De acordo com Marx (1974b, p. 939), “as verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas”. Assim, apoiada no método histórico-dialético, ao longo desta tese, busquei apreender meu objeto de estudo não em sua aparência, mas em sua essência, estrutura e dinâmica, estudando-o como um processo, mobilizando um máximo de conhecimentos para criticá-lo, revisá-lo, chegando a suas especificidades, aos seus elementos comuns, bem como às suas diferenças e singularidades (NETTO, 2011).

Essa maneira de ver o objeto de estudo permite que se faça um recorte da realidade sem desconsiderar a totalidade abrangente em que o fenômeno acontece, pois, de acordo com Kosik (2010, p. 41), “cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo, mas só quando inseridos [*sic*] no todo correspondente é que adquirem verdade e concreticidade”. Por isso, nesta pesquisa, lanço um olhar sobre os interesses antagônicos que, historicamente, marcaram as disputas em torno da Educação Superior no Brasil, especificamente no campo da formação de professores, produzindo mudanças na legislação que afetaram sua organização, modo de funcionamento e, conseqüentemente, as relações entre professores e instituições empregadoras.

Tanto as percepções dos participantes da cena educativa – os sujeitos professores formadores, historicamente determinados – quanto sua trajetória formativa, suas experiências profissionais, as condições de trabalho a que são submetidos – não se deixam analisar em sua totalidade, devido à complexidade das motivações, ações, visões de mundo e perspectivas existentes. Tal totalidade é aqui entendida como o sistema educacional brasileiro, caracterizado por uma estreita relação de subserviência ao capital, que determina as ações, as políticas públicas educacionais e as políticas de formação de professores. A partir dessa compreensão, é possível perceber o caráter dialético entre o todo – contexto histórico, político e ideológico em que está inserida a Educação Superior brasileira – e uma de suas partes, representada por IES privadas.

Com isso em vista, destaco a hipótese inicial desta tese: a trajetória formativa de aprendizagem da docência dos professores formadores, caracterizada por condições precárias

de trabalho, em decorrência do processo de mercantilização pelo qual tem passado a Educação Superior, é afetada de forma prejudicial no que diz respeito à constituição desses professores como profissionais autônomos e críticos de sua prática.

A fim de descobrir as relações entre os processos que ocorrem nas totalidades constitutivas – Educação Superior brasileira, Educação Superior privada – mediadas pelas universidades e faculdades, com suas estruturas, formas, conceitos e operações que permitem o acesso a essas totalidades, foi estabelecido o objetivo geral desta pesquisa que é **estudar de forma crítica a trajetória formativa para a docência do professor formador que leciona em cursos de licenciatura, na Educação Superior privada, considerando suas condições de trabalho**. A fim de atingi-lo, foram determinados três objetivos específicos:

- Fazer um levantamento sobre o perfil do professor que leciona na Educação Superior privada em instituições do Estado de São Paulo que fazem parte de um grande conglomerado educacional;
- Identificar os processos formativos pelos quais o professor formador passou e/ou está passando e suas compreensões a respeito de sua trajetória formativa para a docência;
- Analisar circunstancialmente a influência das condições de trabalho dos docentes em sua trajetória formativa para a docência.

Para nos referirmos ao nível de ensino objeto de nossa pesquisa, adotamos “Educação Superior”, conforme nomenclatura dada pela LDB 9.394/96, no artigo 21, inciso II, e não “Ensino Superior”, e utilizada pelo GT 11 da ANPED, Grupo de Trabalho de Políticas da Educação Superior. Quanto às instituições que constituem a Educação Superior⁴, o MEC⁵ subdivide as privadas em dois tipos: 1. com fins lucrativos, instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; 2. sem fins lucrativos, nas quais incluem-se as confessionais, comunitárias e filantrópicas. No entanto, nesta pesquisa, será utilizado o termo composto “privado-mercantil”, tal como utilizado por Sguissardi (2008, 2015) para referir-se às instituições privadas com fins lucrativos. Tal termo traduz de maneira mais fiel o processo de empresariamento da Educação Superior pelo qual o Brasil vem passando desde os anos 1990 e intensificado nos anos 2000.

Para chegar aos objetivos propostos, a pesquisa teve três momentos principais. No primeiro, foi realizado um levantamento bibliográfico não exaustivo de teses e dissertações

⁴ Para evitar repetições e deixar o texto mais fluido, em alguns momentos, será utilizada a sigla IES – Instituições de Ensino Superior – adotada pelo MEC (Ministério da Educação).

⁵ Fonte: http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html. Acesso em 30 set. 2019.

disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), dos anos 2009 a 2019. No segundo, foi realizada a coleta de dados, por meio de questionário e entrevista estruturada. No terceiro momento, foi realizada a análise dos dados, a partir do referencial teórico relativo à trajetória formativa do professor formador, aos saberes docentes, ao trabalho docente e às condições em que esse trabalho se dá no contexto de instituições privadas. A seguir, são descritos cada um desses momentos.

1.2 Revisão da literatura

O estado do conhecimento diz respeito à “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155). A revisão bibliográfica, portanto, é fundamental, uma vez que cumpre a função de verificar estudos similares já realizados, contribuições existentes e lacunas a serem preenchidas, além de configurar-se como um importante subsídio para fundamentar a relevância de novos estudos a respeito de uma determinada temática.

Nesse sentido, com o intuito de verificar as pesquisas mais atuais correlatas à proposta desta investigação, foi realizado um levantamento preliminar de teses e dissertações publicadas nos últimos 10 anos (2009 a 2019), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Portal da Capes. A escolha pela BDTD como fonte principal da pesquisa bibliográfica se deu pela necessidade de mapear estudos que nem sempre são divulgados em artigos, em periódicos, em anais de congressos, em livros etc. O intuito foi verificar, num primeiro momento, o que pesquisadores de mestrado e doutorado tinham produzido dentro da temática. A BDTD também apresenta a vantagem de concentrar toda a produção acadêmica de universidades públicas e privadas brasileiras, além de resgatar a produção científica relacionada ao objeto de estudo e revelar achados significativos para o campo da pesquisa sobre o professor formador que leciona em IES privadas. Além disso, permitiu constatar o número escasso de trabalhos sobre a temática ao longo de 10 anos.

O período que compreende as pesquisas encontradas caracterizou-se pela intensificação do processo de financeirização⁶ da educação, expresso, principalmente, pela entrada de

⁶ Segundo Epstein (2005, p. 3), a financeirização diz respeito ao “[...] aumento do papel dos motivos financeiros, mercados financeiros, atores financeiros e instituições financeiras nas operações das economias nacionais e internacionais”. Refere-se ao que estudiosos da área econômica consideram um novo tipo de capitalismo, em termos qualitativos, intitulado “regime de acumulação dominado pelas finanças” (GUTTMANN, 2008, p. 12).

instituições educacionais no mercado financeiro por meio da abertura de capital e pelas fusões e aquisições, visando à eficiência financeira e maximização dos lucros (SGUISSARDI, 2001; CAMARGO, 2012; DINIZ-PEREIRA, 2015). Tal contexto, marcado por políticas neoliberais, influencia as relações entre o professor e a instituição contratante, sua profissionalização, seu aprendizado da docência e as condições de trabalho.

Para a localização mais precisa das pesquisas, foram utilizados os descritores “Educação Superior”, “professor formador”, “licenciatura”, combinados entre si, na opção de “Busca Avançada” na BDTD. Foi selecionada a opção “TODOS” para que essas expressões fossem encontradas tanto no título, quanto no assunto ou no resumo do trabalho. De início, foram encontrados 52 registros, dos quais descartaram-se aqueles cujo objeto de investigação não era o professor que leciona em cursos de licenciatura, mas apenas em cursos de bacharelado (administração, direito, serviço social), ou no caso de estudos sobre a formação do licenciando ou do professor que trabalha na Educação Básica. Feitas essas exclusões, foram selecionadas 35 pesquisas, por apresentarem maior sintonia com o objeto desta investigação. Mantiveram-se aquelas que tinham como sujeitos tanto professores formadores da Educação Superior privada quanto da pública.

O levantamento realizado na BDTD permitiu a organização do seguinte quadro sinóptico, organizado por título, autor, trabalho acadêmico, instituição/programa e palavras-chave.

Quadro 1: Teses e Dissertações: descritores “Educação Superior”, “professor AND formador”, “licenciatura”

Título	Autor	Grau	Ano	Instituição	Palavras-chave
1. A nova classe trabalhadora vai ao ensino superior: um estudo das práticas didático-pedagógicas em licenciaturas de Educação Física do setor privado do Espírito Santo	Alessandra Galve Gerez	D	2019	Universidade Federal do Espírito Santo – PPG em Educação Física	Pedagogia Universitária, Educação Física, Formação de Professores Privatização.
2. O desenvolvimento profissional do professor formador iniciante no ensino superior: uma análise das dissertações e teses (2008 a 2018)	Marta de Oliveira Gonçalves	D	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PPG em Psicologia da Educação	Professor iniciante. Professor formador iniciante. Desenvolvimento profissional docente
3. A formação inicial do professor de matemática: a perspectiva dos formadores das licenciaturas de Presidente Prudente-SP	Alex Ribeiro Batista	M	2018	Universidade Estadual Paulista (Presidente Prudente) - PPG em Educação	Licenciatura em Matemática. professores formadores. Ensino superior.
4. Identidade e formação de docentes universitários: reflexões acerca das visões de professores bacharéis	Michel Hallal Marques	M	2018	Universidade Federal de Pelotas - PPG em Educação	Docência Universitária; Identidade; Formação; Ensino Superior

5. Docência no ensino superior: aspectos acerca do início da carreira de professores formadores na área de Ciências da Natureza e Matemática	Lorena Cristina Romero Palma	M	2018	Universidade Estadual Paulista (Bauru) - PPG em Educação para a Ciência	Identidade docente; Docência no Ensino Superior; Ciclo da carreira; Saberes docentes.
6. Trabalho docente na educação superior: uma análise a partir da teoria das representações sociais e da ergologia	Mônica Patrícia da Silva Sales	D	2017	Universidade Federal de Pernambuco – PPG em Educação	Representações sociais. Trabalho docente. Ergologia. Educação Superior.
7. Aprendizagem da docência de professores formadores que atuam nos cursos de licenciatura em ciências biológicas	Paulo Roberto Silveira Silva	M	2017	Universidade Federal de Viçosa – PPG em Educação	Formação de professores. Ensino Superior. Licenciatura
8. A didática do professor formador: concepções e práticas pedagógicas para o ensino superior	Manuel Fonseca Grangeiro	M	2017	Universidade Estadual do Ceará - PPG em Educação	Formação de formadores. Didática. Bricolagem.
9. O trabalho docente no contexto de fusão e aquisição de instituições de ensino superior privado: um olhar a partir da revisão bibliográfica (2006-2016)	Ulisses Toshio Sugahara	M	2017	Universidade Estadual Paulista (Araraquara) – PPG em Educação Escolar	Trabalho docente. Ensino superior privado. Fusão e aquisição.
10. Formação de professores alfabetizadores em cursos de pedagogia: sentidos dos professores formadores	Hercília Maria de Moura Vituriano	D	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPG em Educação	Formação de professores. Alfabetização. Curso de Pedagogia.
11. Formadores de profissionais em Geografia e Identidade(s) docente(s)	Suzana Ribeiro Lima Oliveira	D	2016	Universidade Federal de Goiás - PPG em Geografia	Geografia. Identidade(s) Docente(s). Formação de profissionais. Ensino superior.
12. Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade	Diego Carlos Pereira	M	2016	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - PPG em Educação	Formação do Formador de Professores. Docência no Ensino Superior. Identidade Docente.
13. A identidade profissional dos professores formadores nos cursos de licenciatura em matemática	Júlio Henrique da Cunha Neto	M	2016	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - PPG em Educação	Identidade Profissional. Licenciatura em Matemática. Professor Formador
14. Saúde docente e precarização do trabalho no curso de educação física na rede privada de ensino superior	Andressa Pires Bopsin	M	2016	Universidade Federal de Pelotas – PPG em Educação Física	Saúde docente. Precarização do trabalho docente. Rede privada de ensino superior
15. A instrumentalização na formação de professores e o eclipse da formação cultural.	Ana Cristina da Silva Amado	D	2015	Universidade de São Paulo – PPG em Psicologia	Formação de professores. Pseudoformação. Formação cultural.
16. Trabalho docente no ensino superior privado em Campina Grande/PB: controle, resistência e formação de consentimento	Nadine Gualberto Agra	D	2015	Universidade Federal de Campina Grande – PPG em Ciências Sociais	Ensino superior. Empresariamento. Trabalho docente.
17. Professores universitários: caminhos profanos	Camila Rezende Alba Cuadrado	M	2015	Universidade de São Paulo - PPG em Educação	Educação Superior. Formação de professores. Experiência docente.
18. As trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes nas instituições de ensino superior privado do extremo oeste do Paraná	Blasius Silvano Debal	D	2014	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – PPG em Educação	Desenvolvimento profissional – trajetória. Trabalho docente. Ensino superior privado.

19. Fatores que influenciam a formação do docente para o ensino superior em química	Cátia Suely Fernandes Primon	D	2014	Universidade de São Paulo – PPG em Educação.	Formação de professores. Professores do ensino superior. Ensino superior. Química – estudo e ensino.
20. Professores do curso de licenciatura em matemática em início de carreira no ensino superior	Sandra Regina Lima dos Santos Silva	D	2014	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PPG em Educação Matemática	Professor formador. Início de carreira. Ensino superior. Licenciatura em matemática
21. Equilibradas na corda bamba: o trabalho e a saúde de docentes do ensino superior privado em Uberlândia/MG	Marisa Aparecida Elias	D	2014	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP) – PPG em Psicologia	Condições de Trabalho Docentes Ensino Superior Saúde do trabalhador. Saúde mental
22. A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis	Raimundo Sérgio de Farias Júnior	D	2014	Universidade Federal do Pará – PPG em Educação	Trabalho docente. Precarização do trabalho. Adoecimento docente. Ensino superior privado.
23. Docência na Universidade: Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no ensino superior	Sandra Regina Paes Padula	M	2014	Universidade Presbiteriana Mackenzie – Programa de PPG em Educação, Arte e História da Cultura.	Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. Docência no ensino superior. Formação de professores do ensino superior.
24. Formação pedagógica de professores de uma universidade pública baiana: teares, linhas e tessituras	Evódio Maurício Oliveira Ramos	M	2014	Universidade Estadual de Feira de Santana, PPG em Educação	Docência Universitária, Formação de Professores, Representações Sociais
25. Condições de trabalho docente no contexto confessional comunitário mercantilizado: um estudo de caso	Maria Laura Brenner de Moraes	D	2013	Universidade Federal de Pelotas – PPG em Educação	Trabalho docente. Intensificação do trabalho. Ensino superior privado confessional comunitário.
26. A construção dos saberes docentes por professores formadores	Fabiana Cristina Teixeira	M	2012	Universidade Federal de Viçosa - PPG em Educação	Formação de professores. Professores universitários. Universidades e faculdades.
27. Professores formadores de professores de matemática	Edileusa do Socorro Valente Belo	M	2012	Universidade Federal do Pará – Programa de PPG em Educação em Ciências e Matemáticas.	Ensino Superior. Professor formador de professores de matemática. Formação de professores de matemática
28. A condição do professor do ensino superior privado: características estruturais da atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho	Luis Fernando de Freitas Camargo	D	2012	Universidade de São Paulo – PPG em Educação	Ensino superior Mercantilização Precarização Profissão Relações de trabalho
29. O professor universitário na sociedade administrada: expressões da violência no ensino superior privado	Carlos Eduardo Ramos	M	2012	Universidade de São Paulo – PPG em Psicologia	Condições de trabalho Ensino superior Formação do indivíduo Sociedade administrada Violência
30. Desenvolvimento profissional dos professores da educação superior privada: um devir em movimento	Aquiles Santos Cerqueira	D	2011	Universidade de Brasília – Programa de PPG em Educação	Desenvolvimento Profissional. Formação profissional. Formação docente. Profissionalização docente.

31. A docência do professor formador de professores	Josilene Silva da Costa	D	2010	Universidade Federal de São Carlos – PPG em Educação	Formação de professores. Aprendizagem da Docência. Professor formador de professores
32. Professores de matemática: trajetória docente e história de vida entrelaçadas	Marisônia Pederiva da Broi	M	2010	Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul - PPG em Educação em Ciências e Matemática	Histórias de Vida. Formação de Professores. Ação Docente. Bom Professor de Matemática.
33. Professores formadores dos cursos de licenciatura em matemática do Estado de Minas Gerais	Váldina Gonçalves da Costa	D	2009	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PPG em Educação Matemática.	Professor formador. Licenciatura em matemática. Trabalho docente. Profissionalidade. Condição docente.
34. A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil.	Maria Emilia Pereira da Silva	D	2009	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPG em Políticas Públicas e Formação Humana	Trabalho docente. Mercantilização. Trabalho simples.
35. Os professores formadores do curso de licenciatura em matemática: condições da docência.	Sandra Regina Lima dos Santos Silva	M	2009	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PPG em Educação	Professor formador. Ensino superior. Licenciatura em matemática. Trabalho docente.

Fonte: autoria própria com base em pesquisa bibliográfica na BDTD.

As pesquisas encontradas subdividem-se em 17 dissertações e 18 teses, totalizando 35 registros. Dentre essas, sete relacionam-se às seguintes universidades confessionais: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Presbiteriana Mackenzie e Universidade Vale do Rio dos Sinos. As 28 restantes foram realizadas em instituições públicas federais e estaduais. Nas confessionais, a maior concentração deu-se na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com quatro estudos. Entre as públicas, a Universidade de São Paulo apresentou a maior concentração, com seis registros, seguida pela Universidade Estadual Paulista, e a Universidade Federal de Pelotas, com três ocorrências cada uma. A distribuição das pesquisas por Estado é mostrada a seguir:

Tabela 1: Distribuição das pesquisas no país

Estados	Número de pesquisas
Bahia	1
Ceará	1
Distrito Federal	1
Espírito Santo	1
Goiás	1
Minas Gerais	4
Pará	2
Paraíba	1
Pernambuco	1
Rio Grande do Norte	1

Rio de Janeiro	1
Rio Grande do Sul (públicas)	3
Rio Grande do Sul (confessionais)	2
São Paulo (públicas)	10
São Paulo (confessionais)	5
Total	35

Fonte: autoria própria com base em pesquisa bibliográfica na BDTD.

O maior número de pesquisas foi encontrado no estado de São Paulo, com um total de 15, considerando instituições públicas e confessionais. Em seguida, aparecem Rio Grande do Sul, com cinco estudos, e Minas Gerais, com quatro. Tais dados sugerem que a temática do professor formador tem despertado maior interesse de pesquisadores do eixo Sul-Sudeste. No período delimitado por esta pesquisa, outros estados brasileiros produziram, em seu conjunto, poucos trabalhos com foco nessa temática, como se vê na tabela.

A ocorrência das pesquisas ao longo dos 10 anos não se deu de maneira regular, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 2: Distribuição das pesquisas no tempo

	Intervalo de 10 anos										
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Teses	2	1	1	1	1	5	2	2	1	0	2
Dissertações	1	1	0	3	0	2	1	3	3	3	0
Total	3	2	1	3	1	7	3	6	4	3	2

Fonte: autoria própria com base em pesquisa bibliográfica na BDTD.

Os anos 2014 e 2016 foram os que mais concentraram pesquisas sobre o professor formador, tendo em vista que essas investigações se iniciaram, no mínimo, quatro anos antes – no caso das pesquisas de doutorado – e dois anos antes, no caso das de mestrado, até a efetiva publicação da tese ou dissertação correspondente. Não houve registro de teses no ano de 2018, e de dissertações, nos anos 2011, 2013 e 2019.

Serão discutidas, a seguir, as categorias mais recorrentes sob as quais a temática do professor formador foi desenvolvida.

Principais categorias identificadas nos trabalhos

O filtro das teses e dissertações encontradas na BDTD, após aplicação dos descritores, apresentou como resultado pesquisas em que professores formadores vinculavam-se à Educação Superior pública, à Educação Superior privada, a ambas ou à confessional/comunitária. Para determinação das categorias vinculadas a cada trabalho, além da leitura do resumo, foi lida também a metodologia, quando necessário. A tabela a seguir

synthetiza as categorias encontradas e o número de pesquisas nas quais elas apareceram com mais frequência.

Tabela 3: Categorias por tipo de instituição de vínculo dos sujeitos das pesquisas

CATEGORIAS	TIPO DE INSTITUIÇÃO DE TRABALHO DOS PROFESSORES SUJEITOS DAS PESQUISAS			
	Pública	Privada	Pública e Privada	Comunitária e/ou Confessional
Aprendizagem da docência/Processos formativos	7	2	2	0
Desenvolvimento profissional	0	2	1	0
Condições de trabalho docente/Precarização do trabalho docente	0	7	1	1
Desafios e dificuldades da docência	0	0	1	0
Concepções e práticas pedagógicas	2	1	1	0
Identidade docente/profissional	4	1	0	0
Representações dos professores sobre a docência	1	0	1	0
TOTAL	14	13	7	1

Fonte: autoria própria com base em pesquisa bibliográfica na BDTD.

As categorias “Aprendizagem da docência/Processos formativos” e “Condições de trabalho docente/Precarização do trabalho docente” foram as que se destacaram, por estarem presentes no maior número de pesquisas, com sete estudos cada uma. Esses números parecem ser o reflexo do que mais aflige os professores formadores vinculados a cada tipo de instituição. Nas públicas, segundo os estudos levantados, a questão da preparação didático-pedagógica para a docência na Educação Superior parece ser a maior preocupação; nas privadas, as condições de trabalho agravadas pela tendência atual de financeirização da educação. Tais achados serão explorados e discutidos nos capítulos subsequentes, por ocasião da análise dos dados coletados.

A terceira categoria com mais pesquisas no levantamento realizado foi a da construção da identidade docente ou profissional, intrinsecamente relacionada à trajetória formativa, isto é, aos caminhos de aprendizagem da docência trilhados pelo professor, iniciados nos primeiros anos dos bancos escolares, sem esgotar-se na formação inicial e em atividades formativas planejadas, prolongando-se por toda sua existência profissional. Uma série de fatores, portanto, concorre para o processo de transformação que envolve o tornar-se professor e o reconhecer-se como tal, algo construído coletivamente e não de forma solitária. Segundo Nóvoa (1992), o

professor constrói sua identidade profissional em suas múltiplas e concomitantes relações, seja com os alunos, com as instituições onde trabalha, com seus pares e demais pessoas que compartilham do(s) ambiente(s) de seu exercício profissional.

Embora o número de pesquisas envolvendo a temática do professor formador que leciona em instituições privadas possa ser ainda incipiente, investigações consistentes têm sido realizadas ao longo dos últimos dez anos. As pesquisas em destaque evidenciam que ainda há muitos desafios e obstáculos a serem superados. Muitas delas servem de inspiração para propostas de mudanças; outras se configuram como denúncias, e algumas, certamente, dão esperança para que os professores formadores, por meio do trabalho docente, promovam uma educação verdadeiramente emancipatória e libertadora.

1.3 Sujeitos da pesquisa

Nossos sujeitos de pesquisa são 46 professores formadores que lecionam em cursos de licenciatura distribuídos em 12 instituições privadas de Educação Superior do Estado de São Paulo, que fazem parte de um grande conglomerado educacional. Trata-se de um grupo considerado como uma das maiores organizações educacionais privadas do Brasil e do mundo, com uma trajetória de mais de 45 anos, atuando desde a Educação Básica até a Educação Superior.

Desde 2010, tem feito aquisições de várias instituições deste nível de ensino e, em 2014, realizou a fusão com uma das maiores instituições do ramo. De acordo com dados disponibilizados no site da corporação no ano de 2018, ela está presente em 18 estados, 83 cidades brasileiras, contando com 125 unidades de Educação Superior, além de 726 polos de graduação EaD. Na Educação Básica, conta com mais de 870 escolas associadas em todo o Brasil. A partir do ano 2007, figurou entre os quatro grandes grupos educacionais que abriram seu capital, passando a negociar parte de seu patrimônio financeiro na Bolsa de Valores de São Paulo. Em 2019, após aquisições e fusões, o conglomerado contava com 1.071 milhão de alunos (graduação e pós-graduação).

A definição do sujeito da pesquisa se deu em função da grande representatividade do setor privado como escola de formação inicial de futuros professores da Educação Básica. Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019), no ano de 2018, cerca de 38% das matrículas nos cursos de licenciatura concentrava-se em instituições públicas e 62,4% em IES privadas. Dentre estas, 31,7% concentravam-se em centros universitários e faculdades isoladas. Tais dados indicam que boa parte dos professores que lecionam na Educação Básica, sobretudo

no sistema público, obtêm sua formação inicial em IES privadas, aumentando a responsabilidade do professor formador que trabalha nessas instituições.

Os cursos representados pelos professores sujeitos são os de Pedagogia, Letras e Educação Física. A intenção inicial era abranger os cursos relacionados a todas as demais áreas do conhecimento que compõem o currículo da Educação Básica, como História, Matemática, Geografia, Filosofia, Sociologia, Biologia e Artes. No entanto, no grupo educacional pesquisado, esses cursos são ofertados, principalmente, a distância, não existindo em número suficiente, no ensino presencial, para os propósitos deste estudo.

1.4 Coleta de dados

Optou-se pelo questionário como um dos instrumentos de coleta de dados porque ele permite alcançar os sujeitos identificados como fundamentais para o objetivo da pesquisa. A partir dos resultados, pôde-se fazer um levantamento do perfil dos professores que trabalham nas instituições pertencentes ao conglomerado educacional já mencionado para melhor caracterizá-los e para verificar as similaridades das circunstâncias de aprendizagem da docência e das condições de trabalho a que são submetidos. O questionário elaborado (ver Apêndice A), via *Google Forms*, contém perguntas abertas e fechadas e está subdividido em quatro seções: perfil sociodemográfico (cor, sexo, idade); perfil acadêmico (formação na graduação, cursos de pós-graduação, curso de formação didático-pedagógica, estágio docente etc.); perfil profissional (experiências docentes anteriores, tempo de trabalho na Educação Superior etc.); condições de trabalho (número de instituições em que dá aula, regime de trabalho, faixa salarial, número de turmas etc.).

Os docentes receberam um e-mail com a apresentação sucinta dos objetivos da pesquisa, seguida pelo *link* de acesso ao questionário, cujo preenchimento dependida da concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) que introduzia o instrumento. Nesse termo, garante-se o sigilo da identidade dos professores participantes e da instituição de Educação Superior onde trabalham. As respostas foram coletadas entre julho de 2017 e março de 2018.

Para a distribuição do questionário, foi enviado um e-mail à diretoria responsável pelos cursos de graduação do conglomerado – com o instrumento e o termo de confidencialidade anexos – explicando brevemente o objetivo de minha pesquisa. Como, na época, eu fazia parte do quadro de funcionários da instituição, como colaboradora na área administrativo-acadêmica, houve apoio para que eu desse andamento ao envio do instrumento, mas foi sugerido que o

fizesse via “Comunicação Institucional”, como uma “chamada” em um boletim periódico *online* para que todos os coordenadores e professores participassem. Preferi que não fosse assim, pois provavelmente isso iria fazer com que estes últimos se sentissem obrigados a responder ao questionário por causa da instituição; além disso, a pesquisa poderia ser confundida como uma iniciativa também da corporação, comprometendo as respostas.

Decidi, então, entrar em contato individualmente com os coordenadores de curso de cada faculdade para solicitar que estes enviassem aos professores sob sua supervisão o *link* para o questionário. Tal estratégia, no entanto, não resultou no que eu esperava. Foi bastante difícil conseguir o contato dos coordenadores, função que apresenta certa rotatividade nas instituições do grupo, uma vez que é prática comum a realização de demissões em massa de coordenadores e professores com muito tempo de casa, ou daqueles com mestrado e/ou doutorado, por custarem mais para a instituição. Vê-se, com isso, como a “lógica empresarial” está fortemente arraigada nos setores educacionais. A busca do lucro sobrepõe-se à relevância da experiência docente do professor e do coordenador do curso como fatores de qualidade no ensino, fazendo com que os profissionais com mais tempo de casa – por representarem custo maior – acabem perdendo seus postos de trabalho. Tais profissionais só costumam ser mantidos quando a porcentagem mínima de mestres e doutores exigida pelo MEC⁷ estiver em risco de ser descumprida. Entre o final de 2011 e o início de 2012, o grupo demitiu cerca de 1.500 professores⁸, só no Estado de São Paulo, fato amplamente noticiado pela mídia na época.

Assim, a solução mais viável foi conseguir o e-mail do coordenador acadêmico regional, figura responsável por um conjunto de IES de determinada região, com o qual entrei em contato, expliquei o objetivo da pesquisa e solicitei os e-mails dos coordenadores locais das instituições do interior paulista e da Grande São Paulo. A dificuldade em obter as respostas dos coordenadores impediu o levantamento preciso do número total de professores vinculados aos cursos pesquisados, em cada IES. Apenas alguns coordenadores me responderam que a faculdade tinha entre sete e oito professores vinculados aos cursos de licenciatura. Considerando esse número como média, estima-se que o universo inicial de sujeitos seria de, em média, 90 docentes, dos quais 46 responderam ao questionário.

Após o término da coleta de dados via questionário, cujo objetivo era compilar informações que caracterizassem o grupo de professores formadores ligado às IES do grupo,

⁷ O artigo 52, inciso II da LDB 9.394/96, estabelece, como mínimo, que um terço do corpo docente das instituições de ensino superior tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

⁸ Dados da Federação dos Professores de São Paulo (Fepesp), que reúne 24 sindicatos da categoria. Disponível em: <http://fepesp.org.br/>.

optou-se pela realização de entrevista por roteiro ou diretiva (MALHEIROS, 2011) ou estruturada (MINAYO, 2001). Esse instrumento possibilita o aprofundamento e o esclarecimentos de questões anteriormente tratadas no questionário, principalmente nas perguntas fechadas, além de explorar elementos relacionados aos objetivos específicos da pesquisa.

A entrevista também é importante porque dá ressonância à voz dos professores que muitas vezes não são ouvidos ou são calados pelas circunstâncias. Diferentemente das questões fechadas de um questionário, cujas possibilidades de respostas são mais restritas, o sujeito tem o tempo necessário para refletir sobre a pergunta realizada e respondê-la recorrendo às suas experiências, seus saberes e conhecimentos. Pelo fato de não se ter acesso prévio às questões, espera-se, com isso, que as respostas sejam mais espontâneas e genuínas, pois o entrevistado discorre sobre os temas propostos com base nas informações que ele detém (LÜDKE e ANDRÉ, 2013).

As entrevistas ocorreram entre novembro de 2018 e abril de 2019. Foram selecionados nove docentes, dentre os que haviam respondido ao questionário, segundo o critério de tempo de experiência de ensino na Educação Superior, com a seguinte distribuição: até 3 anos (dois sujeitos), de 7 a 10 anos (dois sujeitos); de 11 a 15 anos (três sujeitos) e acima de 16 anos (dois sujeitos). Primeiramente, os professores foram contactados por e-mail e inquiridos sobre a disponibilidade de participarem da entrevista; neste contato, enviei-lhes também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), para ciência, concordância e garantia quanto ao sigilo de identidade dos professores participantes e da IES à que estão vinculados.

Posteriormente, fiz contato via celular para marcarmos data e horário. Como todos vivem em cidades diferentes, a solução encontrada foi realizar a entrevista individualmente, utilizando o recurso da mensagem de voz por meio do WhatsApp. À medida que eu fazia cada pergunta, o professor respondia em seguida. Utilizei um aplicativo para celular chamado *Transcriber*, que transcreve as falas e permite o envio dos textos gerados por e-mail. Ouvi novamente cada entrevista, acompanhando com a transcrição correspondente, e procedi à edição, excluindo repetições, marcas coloquiais, hesitações, com o cuidado de não alterar o sentido do que foi falado. Após a edição, as entrevistas foram enviadas para os docentes participantes para ciência e apreciação.

O roteiro da entrevista (Apêndice B) conta com 12 questões, subdivididas nos seguintes temas ou categorias:

1. Trajetória formativa;
2. Ser professor/Saberes da docência;
3. Condições de trabalho;
4. Relação com a instituição;
5. Papel como formador.

O grupo de professores selecionados para a entrevista é formado por docentes que trabalham em instituições do grupo, presentes no interior do Estado de São Paulo, Grande São Paulo e capital. A seguir, apresento um quadro que sintetiza algumas características desses sujeitos.

Quadro 2: Professores sujeitos participantes da entrevista

Sujeitos ⁹	Tempo de docência na Ed. Superior	Faixa etária	Sexo	Cor	Curso(s) em que leciona	Formação na graduação
Leo	Até 3 anos	25 a 30	Masculino	Negro	Pedagogia, Educação Física	Pedagogia Educação Física
Lúcia	Até 3 anos	25 a 30	Feminino	Branco	Engenharias e Pedagogia	Matemática Pedagogia
Regina	De 7 a 10 anos	31 a 40	Feminino	Branco	Pedagogia	Pedagogia Letras Recursos Humanos
Rose	De 7 a 10 anos	51 a 60	Feminino	Pardo	Pedagogia Educação Física	Pedagogia
Norma	De 11 a 15	51 a 60	Feminino	Branco	Pedagogia Engenharias	Matemática Pedagogia
Sônia	De 11 a 15	41 a 50	Feminino	Branco	Pedagogia	Letras e Pedagogia
Wilson	De 11 a 15	51 a 60	Masculino	Branco	Admin., Serviço Social Pedagogia Gestão em Logística	Administração de Empresas
Neide	Acima de 16	41 a 50	Feminino	Branco	Pedagogia Psicologia Direito Educação Física	Pedagogia
Lauro	Acima de 16	Mais de 61	Masculino	Amarelo	Letras, Jornalismo	Letras

Fonte: elaboração própria com base nos dados das entrevistas.

Os dados coletados nas entrevistas me permitiram partir dos fatos empíricos relativos à trajetória profissional dos professores e, após uma análise crítica, discutir o que tais fatos apresentam de concreto no cotidiano do professor formador. Com base na frequência de respostas similares apresentadas por integrantes de cada instituição, o estudo permitiu chegar à generalização quanto ao que ocorre nas IES participantes do conglomerado, no que diz respeito, principalmente, à relação entre a trajetória formativa da docência e as condições de trabalho dos docentes pesquisados.

⁹ Os nomes dos sujeitos são fictícios para resguardar sua identidade.

1.5 Análise dos dados

Pretendeu-se, na coleta e análise dos dados, encontrar informações seguras que dessem suporte ao exame e à interpretação dos fatos, isto é, que possibilitassem entender os sentidos dos fenômenos observados a partir do significado que os participantes atribuem ao que falam e fazem (MALHEIROS, 2011). A análise dos dados partiu das informações relativas aos perfis sociodemográfico, acadêmico, profissional e às condições de trabalho levantadas por meio do questionário, sendo também amparada pelos dados apresentados no último censo da Educação Superior disponível (2018).

Já as falas dos sujeitos, materializadas nas entrevistas, contaram com instrumental teórico relativo a duas abordagens – a pedagógica e a Análise do Discurso. No âmbito da análise pedagógica foram mobilizados referenciais que nos ajudaram a:

- a) compreender e analisar as trajetórias de inserção à docência na Educação Superior e suas especificidades (ALMEIDA, 2012; ALMEIDA; PIMENTA, 2014; BOLZAN; ISAIA, 2006, 2010; ISAIA; BOLZAN, 2010, 2008; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014);
- b) discutir os saberes necessários à prática educativa relacionando-os às concepções dos sujeitos sobre a docência na Educação Superior (FREIRE, 2015; PIMENTA, 1996, 1997, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; TARDIF, 2014);
- c) problematizar os fatores de precarização do trabalho docente no contexto de trabalho dos professores sujeitos (CUNHA, 2007a, 2007b, 2009, 2014; MÉSZÁROS, 2008; SGUISSARDI, 2001; 2009; SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2007, 2013).

Como referência básica, no item b, serão considerados os saberes docentes descritos por Tardif (2014), Pimenta (1996, 1997, 1999) e Pimenta e Anastasiou (2014), por entender que as abordagens teóricas produzidas por esses estudiosos são complementares e contribuem significativamente para o entendimento das especificidades e da forma como esses saberes são constituídos e se materializam nas práticas docentes. A seguir, apresento as concepções que esses autores apresentam sobre os saberes da docência.

Tardif (2014) subdivide os saberes docentes em quatro tipos: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, os quais não devem ser considerados de maneira estanque, mas integrados pela prática docente. Os saberes profissionais englobam o conjunto de saberes advindos da ciência da educação, transmitidos nos cursos de formação de professores, provendo-lhes formação teórico-científica para orientar sua prática educativa. Exemplos desses saberes são os veiculados por disciplinas como Psicologia da Educação e Aprendizagem,

Filosofia da Educação, Sociologia da Educação etc. No contexto de formação dos sujeitos desta pesquisa, provavelmente apenas os que fizeram licenciatura tiveram contato com tais disciplinas. Ainda assim, a abordagem com a qual tiveram contato era voltada para o trabalho na Educação Básica e não na Superior.

Para que os saberes das ciências da educação sejam incorporados pela prática educativa, é necessário mobilizar saberes pedagógicos, advindos de diferentes concepções pedagógicas, isto é, maneiras diversas de enxergar o processo de ensino-aprendizagem, relacionados ao saber-fazer. São práticas estabelecidas que têm como fundamentos teorias distintas a respeito de como o sujeito aprende, tais como a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, de Lev S. Vygotsky (1896-1934), e a abordagem interacionista de Jean Piaget (1896-1980).

Para Pimenta, os saberes pedagógicos relacionam-se tanto à didática quanto às ciências da educação, integrando as duas dimensões que Tardif reúne sob o título de saberes profissionais. A autora propõe a reinvenção dos saberes pedagógicos por meio do retorno à autêntica pedagogia, tendo como pontos de partida e de chegada os problemas colocados pelo real na prática dos professores formadores e dos licenciandos. Segundo a autora, a prática deve ser a base para a problematização, a experimentação metodológica, a determinação de intenções, as inovações didáticas e o enfrentamento de novas e complexas situações de ensino e aprendizagem ainda não sistematizadas no plano da teoria. No contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, os profissionais da educação podem encontrar instrumentos para se questionarem e alimentarem suas práticas, confrontando ambos. Disso resultam os saberes pedagógicos, na ação.

Abre-se, então, a possibilidade de o professor construir teoria a partir daquilo que realiza na prática, valendo-se de estratégias de sistematização das experiências, por meio da análise e da reflexão, e de constituição da memória da instituição de ensino. Dessa forma, a experiência do professor contribui tanto para valer-se da teoria pedagógica como sustentação e apoio de suas práticas, quanto para (re)elaborar teorias para questionar e/ou renovar essas práticas. Trata-se de um inédito viável (FREIRE, 1992, 2001): o professor investiga de maneira sistemática seu próprio fazer pedagógico, seja para recriá-lo, transformá-lo ou renová-lo.

Os saberes disciplinares (TARDIF, 2014) são os vinculados aos diversos campos de conhecimento (matemática, literatura, história etc.), emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Esses saberes, que constituem a matéria-prima a ser trabalhada nos diferentes cursos oferecidos, são definidos e selecionados pela universidade ou instituição de ensino, e não pelo sujeito do trabalho, o professor, fato criticado por Tardif.

Para Pimenta (1997), o equivalente aos disciplinares seriam os saberes do conhecimento, ou seja, os relativos às diversas áreas do saber e do ensino, englobados pelas ciências humanas, naturais, da cultura e das artes, considerando sua dimensão filosófica, seu estatuto epistemológico, demandando do professor uma atitude crítica e ativa em relação ao conhecimento, ao contrário do que afirma Tardif, que atesta o caráter passivo dos saberes disciplinares, uma vez que não são propostos pelos professores, mas são pré-determinados. Para Pimenta, esses conhecimentos devem levar o professor a questionar o papel de determinado conhecimento na sociedade contemporânea, no mundo do trabalho, sua produção, circulação e legitimidade, seu significado político, o sentido que adquire nas práticas escolares etc.

Os saberes curriculares, segundo Tardif, englobam os discursos, programas, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição de ensino organiza e categoriza os saberes sociais ou disciplinares, estabelecendo-os como modelos de uma cultura erudita. Definem os programas escolares que o docente deve aplicar. Esses saberes, nas IES em estudo, estão expressos tanto no Projeto Político Pedagógico quanto no Planejamento de curso e no Plano de Ensino, documentos estes que não tiveram participação dos docentes em sua elaboração, os quais também não têm oportunidade de propor disciplinas ou de selecioná-las. Nem mesmo a bibliografia básica é proposta por eles, uma vez que a instituição produz material próprio, do tipo apostilado.

A última categoria de saberes – os experienciais ou práticos – dizem respeito aos saberes específicos oriundos do trabalho cotidiano do professor e do conhecimento do seu meio, sendo, portanto, validados pela experiência. A partir dos desafios e questões colocados pela prática pedagógica, esses saberes vão sendo validados por essa prática e incorporados à experiência tanto individual quanto coletiva, “sob a forma de *habitus*¹⁰ e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39). Já para Pimenta, os saberes da experiência apresentam duas acepções, uma delas coincidente com a de Tardif. A primeira diz respeito aos saberes adquiridos pelos docentes em suas experiências pregressas como alunos, que lhes possibilita julgar quem eram bons professores, quais os que contribuíram para sua formação etc. A segunda engloba os saberes produzidos pelo professor em seu cotidiano, ao refletir sobre suas práticas, a partir dos textos produzidos por educadores e pela mediação dos colegas de profissão. Tais saberes, portanto, envolvem tanto a história de vida, carregada de representações sobre a docência, antes mesmo de nela ingressar, como a inserção propriamente dita na docência. Observa Pimenta que

¹⁰ Segundo Bourdieu (2007, p. 191, *habitus* é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”.

a formação inicial deveria contribuir no processo de passagem dos alunos de “seu ver o professor como aluno para o ver-se como professor” (PIMENTA, 1996, p. 77).

No âmbito da Análise do Discurso (AD), tomou-se como referencial teórico o francês Michel Pêcheux (2010) e a linguista brasileira Orlandi (2003, 2007). Tal escolha se deve ao fato de esta abordagem da linguagem ter sido gestada a partir da relação entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, uma vez que a Análise do Discurso

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2003, p. 20)

A linguagem, entendida como discurso, se dá por meio da interação entre sujeitos, sendo um modo de produção social. Portanto, não é neutra, mas intencional, sendo lugar privilegiado de manifestação da ideologia, de determinações sociais e de relações de poder (BRANDÃO, 2000). A Análise do Discurso, ao considerar o homem na sua história,

considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista do discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. (ORLANDI, 2003, p. 16)

Tal perspectiva mostrou-se fundamental no olhar para o discurso materializado por meio das entrevistas, que deve ser entendido como “efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão, de alguma forma, presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista tem de apreender” (ORLANDI, 2003, p. 30). Assim, a questão colocada pela Análise do Discurso, aplicada à análise das falas dos professores sujeitos, não é *o que* estes quiseram dizer e, sim, *como* o que eles disseram significa, dadas as condições sócio-históricas em que foram produzidas.

Ao analisar as entrevistas, não se considera que os sentidos estejam circunscritos apenas ao que significam as palavras no texto, mas atenta-se para sua relação com a exterioridade, com as chamadas “condições de produção”, que dizem respeito ao conjunto de elementos no qual um discurso é produzido, tais como o contexto histórico-social, os interlocutores e os lugares que cada um ocupa, a imagem que fazem de si, do outro e do assunto do qual falam (BRANDÃO, 2000). Em sentido estrito, as condições de produção relacionam-se ao contexto imediato e, em sentido amplo, ao contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2003). Tudo isso deve ser levado em conta para se chegar aos possíveis efeitos de sentido de uma fala,

de um texto, seja de qual gênero for. Do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, essa exterioridade remete às instâncias político-jurídicas e ideológicas da superestrutura, com suas determinações sobre o que dizem os sujeitos e como veem seu processo de aprendizado da docência e as condições de desenvolvimento do trabalho docente nas instituições em que lecionam.

A AD não deve ser considerada como um método de interpretação, pois não faz parte de seu *modus operandi* tentar atribuir sentidos ao texto. Por isso, nesta pesquisa, as falas dos sujeitos não são interpretadas no sentido estrito do termo. Buscou-se apreender os condicionantes ideológicos que determinam seu dizer em uma determinada conjuntura histórico-social que, no caso dos professores formadores, caracteriza-se pela intensificação do processo de mercantilização da Educação Superior, cuja expansão tem sido beneficiada pelo Estado neoliberal.

Calcada no materialismo histórico, a AD concebe o discurso como a materialização da ideologia subjacente ao modo de organização dos modos de produção social. Por isso, não se pode considerar que o sujeito do discurso seja capaz de decidir sobre os sentidos do próprio discurso e de suas possibilidades enunciativas, “mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras” (MUSSALIN, 2001, p. 110).

O discurso, portanto, é um dos lugares de manifestação material da ideologia. Isso relaciona-se a outro conceito fundamental da Análise do Discurso, o de formação ideológica, definida como o conjunto de atitudes e representações ou imagens que o interlocutor tem sobre si, sobre o outro e sobre o assunto em destaque. Tais atitudes, representações e imagens relacionam-se à posição social que ocupa aquele que fala ou escreve e têm a ver com as relações de poder estabelecidas entre eles e expressas na interação verbal. Daí se diz, por exemplo, formação ideológica capitalista, neoliberal, socialista, jurídica, religiosa etc.

A formação ideológica pode constituir-se de várias formações discursivas, por meio de relações polêmicas ou de filiação. A formação ideológica colonizadora, por exemplo, presente no Brasil do século XIX, reunia várias formações discursivas como a escravagista, a pró-abolição da escravatura, a pró-imigração etc. Cada formação discursiva particulariza-se por reunir um conjunto de enunciados marcados por características linguísticas, temáticas e de posição ideológicas comuns. Portanto, a formação discursiva acaba por determinar “o que pode e deve ser dito” pelo sujeito a partir do lugar, da posição social, histórica e ideológica que ele ocupa (BRANDÃO, 2000).

Considerando a relação entre as condições de produção, a formação ideológica e a formação discursiva, o discurso, segundo Brandão (2016, p. 7), “é como um jogo estratégico que provoca ação e reação, é como uma arena de lutas (por meio da palavra) em que ocorre um jogo de dominação ou aliança, de submissão ou resistência, o discurso é o lugar em que se travam as polêmicas”. Nos discursos materializados nas falas e depoimentos dos sujeitos poderão ser vistas as marcas ora de submissão, ora de resistência à formação ideológica e discursiva capitalista, na qual se inclui a IES em estudo.

Nas análises das falas, o silêncio também é significativo, na medida em que todo dizer relaciona-se a um não-dizer. Para Orlandi (2007), devemos nos perguntar que palavras não ditas o silêncio carrega num determinado discurso. Segundo Orlandi (2003), o silêncio se divide em dois tipos: silêncio fundador, a indicar que o sentido pode ser sempre outro, fazendo com que a ausência de uma palavra evoque outra, e o silenciamento ou política do silêncio, que se divide em duas categorias. A primeira é o silêncio constitutivo, quando o uso de uma palavra ou expressão apaga a outra possibilidade que, no entanto, está presente virtualmente. Em vez de dizer “tenho medo”, digo “não tenho coragem”.

A segunda categoria é o silêncio local ou censura, pois relaciona-se ao silenciamento de coisas que não podem ser ditas em determinada conjuntura. A esse respeito, observa Orlandi (2003, p. 83): “as relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras. Daí que, na análise, devemos observar o que não está sendo dito, o que não pode ser dito, etc.”. Pergunta-se, então: o que os sujeitos desta pesquisa estão silenciando? E por quê? Estudar o silêncio dos discursos materializados nos depoimentos dos professores sujeitos permitirá problematizar os modos de apagar os sentidos, de silenciar e de produzir o não-sentido onde ele possa significar alguma ameaça.

A organização e estruturação deste estudo baseou-se nos objetivos – geral e específicos – discriminados anteriormente. Neste capítulo, realizou-se a apresentação do percurso metodológico trilhado nesta pesquisa, mostrando seu ponto de partida, o método de abordagem do objeto de estudo e a postura epistemológica adotada pelo pesquisadora para olhar seus sujeitos e os dados produzidos.

Ao assumir que as instituições sociais e políticas são produtos históricos, e que, para conhecer concretamente um objeto de estudo, é preciso conhecer quais são suas múltiplas determinações (NETTO, 2011), não posso me furtar de realizar uma breve contextualização histórica, o que é feito no Capítulo 2. Neste, pode-se olhar criticamente o modo como a

Educação Superior brasileira se constituiu e que atores políticos e econômicos contingenciaram sua organização, sua oferta e a legislação que a embasa, a partir da Reforma Universitária de 1968.

No Capítulo 3, é realizado um breve histórico sobre a constituição dos cursos de licenciatura, em razão da relevância que isso tem tanto para os professores formadores como para os licenciandos, a fim de que conheçam os dilemas, as disputas e os interesses que marcaram a organização, a finalidade e a legislação referente a esses cursos, cujas consequências contribuíram para a construção de um imaginário depreciativo em relação ao ofício de professor. Assim, o trabalho docente, entendido como uma atividade de menor valor econômico pelas instituições privadas de Educação Superior que visam sobretudo ao lucro, tem sofrido, ao longo dos últimos anos, intensa e progressiva precarização.

A partir dos dados relativos ao primeiro instrumento de coleta de dados utilizado – o questionário – que, por meio de perguntas abertas e fechadas buscou identificar os perfis sociodemográfico, acadêmico, profissional e as condições de trabalho dos sujeitos, busca-se, no Capítulo 4, discutir *quem é o professor formador que leciona na Educação Superior privada, mais precisamente aquele que trabalha em instituições privado-mercantis, como e em que circunstâncias ele realiza seu trabalho*. Tais dados estão amparados nos referenciais teóricos sobre formação didático-pedagógica, saberes da docência, professoralidade e identidade docente, e condições de trabalho. Além disso, são utilizados censos e resumos técnicos sobre a Educação Superior produzidos e divulgados pelo INEP/MEC.

No Capítulo 5, a partir dos dados coletados por meio das entrevistas estruturadas com nove sujeitos, discutem-se questões relacionadas à formação docente, aos saberes relacionados a essa formação, às condições de trabalho, às contradições entre o que o docente acredita ser o papel do formador e do curso de licenciatura e o que a IES exige dele em função de interesses mercantilistas. Além do referencial teórico específico para cada uma dessas questões levantadas, algumas das falas dos professores são analisadas por meio do dispositivo teórico da Análise do Discurso, que proporciona uma abordagem a partir das condições de produção de um discurso, isto é, das condições sociais e históricas que ensejaram essas falas, gerando determinados efeitos de sentido e não outros.

Após a breve incursão nas investigações realizadas sobre o tema e depois de conhecer os sujeitos desta pesquisa, é fundamental destacar sua relevância e/ou justificativa para os estudos inscritos na Educação Superior e na Formação de Professores. Como já demonstrado pela revisão bibliográfica, são poucos os estudos relacionados especificamente ao professor

formador que trabalha em cursos de licenciatura de IES privadas. Essas instituições, geralmente organizadas como faculdades isoladas, são fechadas a incursões externas que possam, em sua visão, representar uma ameaça a sua imagem diante da comunidade/região. Trata-se de uma questão de “proteção de face”¹¹, em que a instituição não quer correr o risco de ter sua imagem “manchada” e com isso perder prestígio e “clientes”.

Além disso, o campo de formação de professores é um campo de disputas, no qual estão envolvidas questões políticas, sociais, econômicas e ideológicas. Dada a hegemonia das instituições privadas como lócus principal de formação da futura “mão de obra” para a Educação Básica, conforme demonstrado pelos últimos censos da Educação Superior, o trabalho efetivo do professor formador, em sala de aula, nos cursos de licenciatura, ganha ainda maior importância, em virtude da função social de que se reveste, demandando, portanto, estudos sobre seu perfil, trajetória formativa e condições de trabalho.

Soma-se a esses aspectos o fato de não haver legislação específica a regulamentar processos formativos para a docência na Educação Superior, justificando a necessidade de estudos que coloquem em evidência como o aprendizado da docência acontece. Além do destaque de sua trajetória formativa – período que se inicia bem antes do exercício da profissão, mas não se esgota nele – este estudo considera indissociáveis as condições de trabalho a que o professor formador é submetido e seu processo formativo, afetando a forma como esse profissional se constitui.

A seguir, inicia-se uma breve incursão na Educação Superior brasileira para melhor compreender o pano de fundo da constituição dos cursos de formação de professores, e os condicionantes que levaram à predominância do setor privado nesse nível de ensino.

¹¹ Goffman (1985, p. 77) define face como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico.” (p. 77). Nesta pesquisa, aplica-se, metaforicamente, à imagem positiva que uma empresa ou instituição deseja manter de si mesma.

2. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DE INSTITUIÇÕES PRIVADO-MERCANTIS

No método histórico-dialético, entende-se que, para produzir conhecimento, deve-se considerar a historicidade que caracteriza o homem e sua relação com a natureza, ao transformá-la por meio do trabalho. Na análise da realidade empírica, portanto, o pesquisador deve buscar realizar as interpretações em contexto, para então perceber as mediações do particular com a totalidade, reconhecendo a dinâmica das contradições inerentes ao movimento histórico (FRANCO, 2003).

Assim, o objetivo deste capítulo é explorar de forma breve a gênese histórica do processo de consolidação da Educação Superior privada no Brasil, de modo a verificar as leis sociais e históricas, as forças reais que produziram, de forma concreta, seu domínio pelo setor privado, no seio das determinações mercadológicas impostas pelo capital. Não será realizada uma exposição cronológica, mas idas e vindas entre o passado e o presente, mantendo, entre ambos, o necessário diálogo, considerando as totalidades dominantes de agora e de outrora, o que poderá lançar luz no entendimento da problemática colocada por esta pesquisa, que é investigar sob que circunstâncias se dá o processo de construção dos saberes que sustentam a docência do professor formador que leciona em cursos privados de licenciatura.

2.1 Breve trajetória histórica da Educação Superior no Brasil

A Educação Superior no Brasil se desenvolveu de forma bastante tardia e pragmática, sem ter sido planejada para atender a um projeto de nação. Na época colonial, não interessava à metrópole o desenvolvimento científico e cultural da colônia, cujo status de “fornecedora” de diferentes matérias-primas, provenientes da exploração predatória dos recursos naturais, tinha que ser mantido para atender aos interesses mercantis da Coroa Portuguesa. Com a vinda da Família Real, em 1808, e consequente implantação da Monarquia, é que começa a delinear-se, muito timidamente, o embrião do que geraria, um século mais tarde, a primeira universidade brasileira (FÁVERO, 2000; 2006).

Para atender às novas demandas da nova estrutura imposta pelo Império, foram criadas escolas superiores de caráter profissionalizante para formação de profissionais de áreas consideradas essenciais. Assim, começaram a surgir, não só na sede da monarquia, no Rio de Janeiro, como também em outras partes do país, faculdades de medicina, academias militares, escolas jurídicas e de engenharia, todas elas públicas, mantidas pelo Estado. Tais escolas, no

entanto, tinham como prioridade a formação de quadros de profissionais liberais para atender às necessidades mais imediatas dos governos e da elite local, alijando-se do modelo alemão de universidade – humboldtiano – cujo objetivo era a busca desinteressada pelo saber, em que essa instituição deveria organizar-se para ser um centro de desenvolvimento científico, cultural e literário.

No período republicano, as novas configurações políticas, sociais e econômicas propiciaram discussões mais férteis sobre a necessidade da criação de instituições universitárias, especialmente na primeira metade do século XX. Segundo Fávero (2006), de 1889 até a Revolução de 1930 (período histórico conhecido como Primeira República), a Educação Superior brasileira sofreu várias alterações em virtude da promulgação de diferentes dispositivos legais. Em 1920, depois de várias outras iniciativas isoladas na Bahia, em Minas Gerais e outros estados do Brasil, foi criada legalmente pelo Governo Federal a primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, por meio da justaposição de três escolas que existiam separadamente: as Escolas Politécnicas (engenharias) e de Medicina e as Faculdades Livres de Direito, cada qual conservando suas características, sem maior integração entre elas (FÁVERO, 2000; 2006; SAVIANI, 2010).

No entanto, as instituições universitárias existentes só começaram a se caracterizar mais claramente a partir do Estatuto das Universidades Brasileiras, regulamentado pelo Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, seguido do Decreto n. 19.852, da mesma data, que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. São criadas, então, nesse contexto, a Universidade de São Paulo em 1934 e a Universidade do Distrito Federal, por iniciativa de Anísio Teixeira, em 1935, extinta em 1939 pelo Estado Novo (1937-1945), tendo sido “ferozmente combatida pela Igreja Católica que a via como um centro do liberalismo anticlerical” (DURHAM, 2003, p. 8). Com sua extinção, seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil, organizada em 1937 (SAVIANI, 2010).

Durham (2003), além de destacar seu caráter tardio, aponta como uma das características principais do percurso da Educação Superior no Brasil “o desenvolvimento precoce de um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao setor” (DURHAM, 2003, p. 1). No período 1940-1960, a população do país teve um crescimento de 70%, passando de 41,2 milhões para 70 milhões, de forma que, em 1960, existiam 226.218 universitários, sendo 93.202 no setor privado e 28.728 aprovados no vestibular para universidades públicas, mas não admitidos por falta de vagas nestas últimas, número este que aumentou para 162 mil em 1969. A aprovação para ingresso na Educação Superior pública dependia da obtenção de uma média não inferior a

cinco, mas ingressavam apenas aqueles que conseguissem as maiores notas até preencher um número limitado de vagas, gerando um excedente (MARTINS, 1993).

Foco constante de tensão social nessa época, a questão dos excedentes e a consequente pressão pela expansão da Educação Superior relacionavam-se à ampliação da taxa de matrícula nos níveis de ensino anteriores, principalmente no médio, que crescera 4,3 pontos entre 1947 e 1964. Ao mesmo tempo, explica Martins (2009, p. 19)

o processo de concentração da propriedade e de renda, em curso na sociedade brasileira desde a década de 1950, acentuado pela política econômica adotada a partir de 1964, conduziu as classes médias a encarar a educação superior como uma estratégia para a concretização de seu projeto de ascensão social.

O aumento no número de egressos de níveis anteriores ao superior – antigos primário e secundário –, em decorrência da “urgente” preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, no período do nacional-desenvolvimentismo (entre as décadas de 1930 e 1960), foi um dos fatores que elevaram a demanda por universidades por parte de jovens provenientes de famílias sem tradição em instrução de nível superior e também por pessoas mais velhas que viam esse nível de ensino como oportunidade de se “ilustrar” ou melhorar sua posição ou cargo no emprego. Sem contar a ampliação do contingente feminino na demanda por cursos antes predominantemente masculinos (MARTINS, 2000). Para Sampaio (1991, p. 14), o aumento de matrículas na Educação Superior “[...] era antes um ajustamento entre a demanda crescente dos setores médios, produto do processo de desenvolvimento urbano-industrial, e um modelo de Educação Superior que, longe de ser único, estava processando sua própria diversidade”.

A Tabela 4 ilustra como a pressão de demanda levou a uma expansão extraordinária na Educação Superior entre as décadas de 1960 e 1980, em estabelecimentos públicos e privados. Na década de 1960, o número total de matrículas quadruplicou, saltando de aproximadamente 100.000 para cerca de 425.478, sendo três quartos do acréscimo atendido pela iniciativa privada que, no final de 1970, já respondia por 62,3% das matrículas. Ao considerarmos o período todo, de 1961 a 1980, o número de matrículas na Educação Superior aumentou expressivamente, chegando a 1.360%. No setor privado, o aumento foi ainda maior: 1.956% (MARTINS, 1993; SAMPAIO, 2000).

Tabela 4: Evolução da Educação Superior de 1961 a 1980

Ano	Total de Matrículas	Matrículas Instituições Privadas	% Matrículas privadas sobre o total
1961	98.892	43.560	44,0
1962	107.299	43.275	40,3
1963	124.214	47.428	38,2
1964	142.386	54.721	38,4
1965	155.781	69.194	43,8
1966	180.109	81.667	45,3
1967	212.882	91.608	43,0
1968	278.295	124.496	44,7
1969	342.886	157.826	46,0
1970	425.478	214.865	50,5
1971	561.397	309.134	55,1
1972	688.382	409.971	59,6
1973	772.800	472.721	61,2
1974	937.593	596.565	63,6
1975	1.072.548	662.323	61,8
1976	1.044.472	648.862	62,1
1977	1.137.070	708.554	62,3
1978	1.267.559	779.592	61,5
1979	1.298.331	808.253	62,3
1980	1.345.000	852.000	63,3

Fonte: adaptado de Sampaio (1991, p. 17).

A que se deveu esse salto quantitativo em tão pouco tempo? Que forças estavam atuando e quais os interesses em disputa? O contexto político e econômico da década de 1960, marcada pela ditadura militar, é fundamental para a compreensão da evolução e expansão da Educação Superior privada. Com o crescimento da população urbana, o maior acesso à educação primária e secundária, o incremento da industrialização e consequente crescimento da demanda por trabalhadores minimamente capacitados para o mercado de trabalho, houve também um aumento na “pressão por ensino superior de uma sociedade em processo de mudança, com crescente aspiração a esse nível de ensino” (CACETE, 2014, p. 1066). O número de vagas nas universidades públicas não dava conta de atender a todos os egressos do ensino médio e intensificavam-se as pressões dos estudantes pela expansão e reestruturação da Educação Superior, cuja proposta de regulamentação anterior, por meio da LDB 4.024/61 não resultara em mudanças quantitativas e tampouco qualitativas.

2.1.1 Reforma Universitária de 1968

Foi neste contexto, adicionalmente marcado pela repressão político-ideológica, “intimidação e deterioração dos direitos civis, de abuso do aparato repressivo do Estado e de destruição dos órgãos de representação estudantil” (SAMPAIO, 2000, p. 58), em consequência do regime ditatorial instalado no país desde o golpe civil-militar em 31 de março de 1964, que se criou a Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968). Conhecida como Reforma Universitária de 68, visava, mais uma vez, regulamentar e instituir novas formas de organização e funcionamento para a Educação Superior. Desde então, foi ficando cada vez mais nítida a existência de um projeto de governo refém dos interesses internacionais, representado principalmente na figura do Banco Mundial (BM), cuja influência na definição e construção da agenda sobre a reforma universitária no país foi decisiva.

Segundo Sguissardi (2000), as principais diretrizes do Banco Mundial são norteadas tanto pelas necessidades do ajuste econômico e fiscal dos países em desenvolvimento, como pelas premissas da análise econômica do tipo custo/benefício na condução das reformas dos sistemas de Educação Superior, priorizando os sinais do mercado e o saber como bem privado. Os objetivos declarados pelo próprio BM denunciam os interesses econômicos, políticos e ideológicos do sistema que tem o capital como prioridade:

fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo no ensino superior e adotar políticas destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade. (BM, 1994, p. 28-29, p. 14)

Martins (1983) sintetiza bem a tônica desse período quando diz que, a partir da liquidação política do populismo, a modernização da Educação Superior “perderia a sua conexão com a criação de um capitalismo ‘autônomo’, de coloração nacionalista, para tornar-se um fator instrumental da consolidação de um projeto de desenvolvimento ‘associado’ e dependente dos centros hegemônicos do capitalismo internacional” (MARTINS, 1983, p. 13). Nesse sentido, políticas educacionais deveriam se adequar ao modelo que atendessem às expectativas do capital, desenhadas pelo BM.

Uma das formas de materialização das diretrizes ditadas pelo BM foi o convênio firmado entre o MEC e a USAID (*United States Agency for International Development*), na década de 1960, o qual determinava que esta agência deveria prestar assessoria ao planejamento da Educação Superior brasileira (CUNHA, 2007a; MARTINS, 2001; SAMPAIO, 1991, 2002). A

intervenção da USAID na América do Sul deve ser entendida, portanto, como estratégia de hegemonia. Processou-se de modo integrado, nos anos 1960, em várias áreas, sob três linhas básicas de atuação: assistência técnica; assistência financeira (recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA); assistência militar, efetivada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, além do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 1994, p. 152-153).

Sua influência na área da Educação Superior foi traduzida por meio do Plano Atcon (ATCON, 1966), elaborado em 1965, documento que leva o nome do consultor americano Rudolph Atcon, com recomendações que, segundo ele, visavam à adequação da Educação Superior e das instituições universitárias às necessidades do país, preconizando a implantação de uma nova estrutura administrativa baseada num modelo cujos princípios norteadores fossem o rendimento e a eficiência. Sobre o Plano Atcon, diz Martins (1988, p. 24), “a reformulação institucional do ensino, em seu entendimento, deveria se pautar por um princípio de racionalização das atividades acadêmicas buscando com isto um ‘máximo de rendimento com a menor inversão’”. Isto é, visava-se modernizar a organização administrativo-acadêmica nas instituições federais de Educação Superior, eliminando-se a “duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes” (CUNHA, 2014, p. 362).

Segundo Cunha (2007), a ideia da privatização da universidade é a principal bandeira desse consultor:

O momento para sugeri-la era propício para disseminar a ideia de que a universidade é ou deve funcionar como se fosse uma empresa privada. Essas ideias, amplamente divulgadas pouco tempo após o golpe de estado que reprimiu as demandas da participação dos professores e dos estudantes, forneceu a referência para a esperada modernização da universidade de acordo com os padrões autoritários do novo regime. (CUNHA, 2007, p. 321-322)

Muitas das recomendações de Atcon foram incorporadas à Reforma Universitária de 68, como a defesa dos princípios de autonomia e autoridade; a dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação da Educação Superior; a ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; a reformulação do regime de trabalho docente ao abolir o sistema de cátedras; a criação de centro de estudos básicos; a instituição do departamento como unidade mínima de pesquisa e ensino; a organização do currículo em duas etapas: básico e profissionalizante; a alteração do vestibular que passou a ser classificatório; a oferta de disciplinas por crédito e semestralidade; a institucionalização da pesquisa; a integração de escolas e institutos na

estrutura universitária, dentre outras (CUNHA, 2007a; MARTINS, 2000, 1998; SAMPAIO, 2000).

Tais características evocam o caráter de “novidade” da reforma em relação à organização anterior, cuja estrutura acadêmica era baseada na figura do catedrático vitalício, “e o poder acadêmico, em cada unidade, era exercido pela congregação de catedráticos, os quais gozavam, inclusive, de autonomia tanto para nomear como para demitir seus assistentes” (DURHAM, 2003, p. 8). Apesar das iniciativas de agregação de estabelecimentos isolados em universidades, a imensa maioria dos estudantes frequentava faculdades isoladas, fato que o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária¹² considerava que devesse ser a exceção e não a regra de organização da Educação Superior. No entanto, como ainda hoje acontece no Brasil, o que era para ser excepcional, de acordo com a lei, virou regra.

Como as normas do Conselho Federal de Educação permitiam exceções, a regra de se ofertar Educação Superior apenas em universidades, instituída pela Lei 5.540/68, não foi forte o suficiente para conter a abertura de estabelecimentos e cursos isolados. Mudavam-se as regras de acordo com as pressões que, no momento, prevaleciam, deixando evidente a ausência de políticas integradas para o sistema de Educação Superior em seu conjunto. Ao mesmo tempo em que servia para referendar e legitimar as normas da casa, a lei era acionada para justificar as exceções nessas mesmas normas. No caso da abertura de cursos de licenciatura, o CFE também não fazia muitas exigências. Muitos deles eram oferecidos em antigas escolas secundárias particulares (SAMPAIO, 2000), o que gerou ainda maior desqualificação desses cursos, os quais organizavam-se ora de uma forma, ora de outra: o chamado modelo 3+1, isto é, três anos de conteúdos relativos à carreira escolhida (bacharelado) e um ano de disciplinas pedagógicas, ao final do curso, o que conferia aos estudantes o título de “licenciado(a)”.

Sampaio (2000, p. 68) bem explica as forças desse período:

¹² Instituído pelo Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968, durante o governo ditatorial de Arthur da Costa e Silva, o grupo era composto de treze integrantes, dentre professores universitários, membros do Conselho Federal de Educação, ministros, além de dois estudantes universitários, que preferiram abster-se de participar. O objetivo declarado do grupo era “estudar a reforma da Universidade Brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (MEC, 1983, p. 1).

Mudavam-se as regras de acordo com as pressões que, no momento prevaleciam. O que se percebe é a ausência de políticas integradas para o sistema de ensino superior em seu conjunto. A lei 5.540/68, ao mesmo tempo em que servia para referendar e legitimar as normas da casa, era acionada para justificar as exceções nessas mesmas normas. Se as brechas legais prevaleceram nesse período, foi em decorrência da pressão dos interesses do ensino privado; respaldados, por sua vez, na pressão da demanda, a força do setor privado mostrou-se, efetivamente, mais eficaz nessa arena decisória.

Ao se analisar um modelo de expansão da Educação Superior, deve-se sempre se questionar sobre a questão da regulação, a qual deve ser entendida no domínio de um Estado que necessariamente carrega as marcas das contradições da sociedade e do modo de produção capitalistas (SGUISSARDI, 2008). A própria LDB de 1961 (Lei 4.024), em vigência no período da Reforma, por exemplo, permitia que a Educação Superior fosse oferecida também por meio de instituições isoladas, o que teria representado “a vitória da corrente privatista em detrimento da campanha do ensino público” (CUNHA, 1983, p. 56). Além disso, essa lei também teria sido decisiva “para a implementação de políticas educacionais privatistas em todos os níveis do Estado: a determinação de que os Conselhos de Educação tivessem representantes do ‘magistério oficial e particular’, que logo foi ressignificado para incluir, necessariamente, os empresários do ensino”. (CUNHA, 2014, p. 361)

A iniciativa privada, portanto, constituiu-se como uma parceira do regime ditatorial, aproveitando-se da conveniente “simbiose Estado-capital”, estabelecida entre ambos, como defende Cunha (2014, p. 361). Em decorrência das afinidades políticas entre os governos militares e os dirigentes de instituições privadas da Educação Superior, o CFE assumiu uma feição crescentemente privatista:

Assim, no momento em que a reforma da educação superior proclamava sua preferência pela universidade como forma própria de organização, o CFE se empenhava em propiciar a aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados, a grande maioria deles isolados, contrariando a lei recentemente promulgada. (CUNHA, 2014, p. 362)

A elevação de requisitos educacionais para a inserção no mercado de trabalho, a busca por diplomas de cursos superiores como tentativa de ascensão social também contribuíram para que se abrisse um grande mercado para os empresários da educação (CUNHA, 2014). Assim, apesar de estabelecer requisitos mínimos como condição jurídica da mantenedora, condições fiscais e materiais, recursos docentes, apresentação de regimento contendo currículo e normas acadêmicas de funcionamento da escola, dentre outras exigências de natureza puramente burocrática, o Conselho Federal de Educação mais autorizou do que impediu a abertura de novos estabelecimentos privados e a criação de cursos naqueles já existentes, uma vez que

aquelas exigências eram facilmente cumpridas. Tal complacência propiciou a multiplicação das faculdades particulares, sem que delas fossem exigidas condições adequadas em termos de instalações, bibliotecas, laboratórios e, principalmente, de professores qualificados. Cunha (2014) sintetiza essa proliferação de instituições:

De norte a sul, são conhecidos exemplos de escolas de nível médio de pequeno porte que passaram a abrigar cursos superiores noturnos, as quais, após alguns anos, transformaram-se em grandes universidades. O lugar da mais rápida acumulação de capital havia passado, então, do nível médio para o nível superior. Essa rápida expansão do setor privado no nível superior foi, de certa forma, funcional para o crescimento mais moderado do setor público. (CUNHA, 2014, p. 363)

Tal expansão interessava ao regime autoritário pois, além de ampliar a oferta de Educação Superior, com a conseqüente absorção dos excedentes, resolveria o problema da pressão exercida por aqueles que se viam excluídos desse nível de ensino. Nesse sentido, a iniciativa privada vinha tanto a absorver a demanda reprimida como desafogar o orçamento público, ao mobilizar recursos privados (MARTINS, 1983).

Para compreender o processo de formulação e implementação das políticas educacionais nesse período, deve-se ter em mente a presença e o embate de vários grupos de interesse, que procuraram, com mais ou menos sucesso, influenciar o Ministério da Educação, recorrendo, inclusive, a “alianças na alta oficialidade” (CUNHA, 2014, p. 360). Para este autor, algumas políticas educacionais na ditadura significaram o prolongamento daquelas que vinham sendo implementadas desde o Estado Novo (1937-1945). Alguns aspectos da reforma universitária, como a substituição do regime de cátedras pelo regime departamental, a unificação da carreira de professor com a de pesquisador nas instituições federais de Educação Superior, já estavam em curso. Houve, ainda, políticas inéditas, como a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, estabelecida pela Lei 5.692/71, no Art. 27:

Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional. (BRASIL, 1971)

De acordo com Minto (2005), para atender à enorme demanda reprimida na Educação Superior pública, fazia-se necessário criar formas diferenciadas de ensino, associando a ideia de um ensino de 2º grau (atual ensino médio) a um caráter terminal e profissionalizante, em vez de preparatório para o prosseguimento dos estudos em nível universitário. Foi uma alteração radical para a época; todas as escolas públicas e privadas deveriam obrigatoriamente se tornar profissionalizantes, escolhendo, dentre mais de 100 habilitações, os cursos que ofereceriam,

tais como o de auxiliar de escritório, de enfermagem, de técnico em edificações, de contabilidade ou agropecuária. Ao fim do 2º grau, o aluno receberia um certificado de habilitação profissional. Visava-se garantir, dessa forma, a mão de obra demandada pelo comércio e pela indústria em franco desenvolvimento, além de, potencialmente, diminuir a procura pela Educação Superior.

A opção do setor público pela criação de universidades que aliassem o ensino à pesquisa, uma das bandeiras dos setores do movimento dos anos 1950 e 1960, incorporada na reforma de 1968, implicou o aumento progressivo do custo absoluto relativo do ensino público, limitando-lhe a expansão e abrindo, ao setor privado, a oportunidade de atender à demanda de massa que o Estado não conseguia absorver. Essa opção conferiu ao setor privado espaço complementar no sistema: atender à demanda crescente por Educação Superior, impossível de ser plenamente satisfeita em um modelo de universidade pública seletiva, em termos sociais e acadêmicos (SAMPAIO, 2000; MARTINS, 2002). Apesar da lei, poucas foram as universidades que conseguiram instituir a produção científica nos termos previstos. A esse respeito, as palavras de Sampaio ainda caracterizam apropriadamente a lógica de funcionamento atual da Educação Superior, ao afirmar que:

A expansão de estabelecimentos privados e não universitários é governada pelas leis do mercado e está, portanto, condicionada aos elementos imediatos da demanda social, que se orienta no sentido da obtenção do diploma. Cria-se assim um sistema empresarial de ensino no qual a qualidade da formação oferecida é secundária e a pesquisa totalmente irrelevante. (SAMPAIO, 1991: 19)

Sampaio (1991) aponta dois processos interdependentes em curso na década de 1960, principalmente a partir da Reforma Universitária de 1968: a repressão e a expansão. A reforma, gestada no período de acirramento da repressão político-ideológica, paradoxalmente, incluía medidas que garantiam a autonomia da universidade, a participação de estudantes – por meio da representação estudantil – e de docentes na instituição – por meio de colegiados –, a valorização da pesquisa e a estruturação da carreira. Tais valores democráticos dificultavam o controle tanto político quanto ideológico por parte do regime ditatorial.

Assim, foram montados mecanismos de controle político-ideológico não acadêmicos que tiveram o papel de corromper e perturbar o sistema, enfraquecendo os sistemas de mérito organizados pela titulação acadêmica, o que contribuiu para o enfraquecimento da autonomia e o fortalecimento dos sistemas de cooptação e clientelismo na contratação de professores. O movimento estudantil foi desmantelado por meio do Decreto-Lei nº 228, de 28/02/67, criado para reformular – leia-se desestabilizar – a organização da representação estudantil. O decreto

proibia que órgãos de representação estudantil realizassem ações, manifestações ou propagandas de caráter político-partidário, racial e religioso, bem como incitassem ou apoiassem faltas coletivas aos trabalhos escolares, por exemplo. As universidades públicas, vistas como focos de subversão pelo regime militar, estavam sob constante vigilância. Professores e reitores vistos como “subversivos” eram exonerados de seus cargos.

O afastamento da juventude dos grandes centros urbanos, onde geralmente localizavam-se as universidades públicas, lócus principal de contestação do regime em vigor, foi visto como uma estratégia eficiente para dissipar os focos de resistência, ao incentivar a criação de faculdades isoladas distantes das metrópoles. Além de reivindicarem a democratização do acesso à universidade pública e de sua gestão, os estudantes universitários estavam envolvidos em diferentes lutas políticas. Inspirados pelos ideais marxistas, lutavam contra as desigualdades econômicas, sociais, políticas e educacionais do país, colocadas em evidência com a modernização e expansão capitalista do período, criando um clima de agitação social. De acordo com Durham (2003, p. 11),

os temas que sensibilizaram e mobilizaram os estudantes não foram apenas os do ensino superior, mas incluíram as lutas contra o imperialismo, o capitalismo e o latifúndio; e a favor do nacionalismo, do desenvolvimento, da erradicação do analfabetismo, da reforma agrária, e de tudo que fosse popular: a democracia popular, a educação popular e a cultura popular. O marxismo se tornou a ideologia dominante do movimento.

Para Cunha (2004), o mais importante para os estrategistas dos governos militares era que “os jovens das camadas médias encontrassem algum curso superior e se satisfizessem com as opções que coubessem na disputa. Aliás, era nessas camadas que o regime militar pretendia assentar suas bases de sustentação política” (CUNHA, 2004, p. 802), ainda que o apoio conferido pelas camadas médias ao golpe militar tenha se atenuado até transformar-se em oposição.

Martins (1988) explica como a ampliação da iniciativa privada foi conveniente aos interesses da ditadura, principalmente por servir ao seu objetivo de despolitizar o campo acadêmico:

A despolitização do campo acadêmico, operada pelo autoritarismo da época, constituiria uma outra condição a viabilizar a proliferação dos estabelecimentos particulares, uma vez que ao desarticular os movimentos docentes e estudantis, impediu o posicionamento daqueles segmentos sobre a privatização do ensino superior, que passaria a ser intensificada nos anos setenta. (MARTINS, 1988, p. 36)

Fazendo um paralelo com o presente, a despolitização do campo acadêmico, no contexto neoliberal, apresenta outras causas e outros agentes. A subordinação da educação à acumulação

do capital pretende enquadrar a universidade na lógica do modo de produção capitalista, aplicando às atividades acadêmicas critérios empresariais de funcionamento. Está em curso um novo modelo de universidade, cujos parâmetros de pesquisa e de produção científica são concebidos e regulados por agências externas, sacrificando a autonomia universitária, submetendo-a aos interesses privado-mercantis do Estado e do mercado implementado com o apoio ou adesão passiva dos pares que trabalham na Educação Superior (SGUISSARDI e SILVA JR, 2009).

A pressão gerada pelas novas demandas da “universidade produtiva” exige novas funções do docente que, além de se dedicar à pesquisa e ao ensino, também é instado a desenvolver atividades de gestão, de captação de recursos, de emissão de pareceres, de assessoria a empresas públicas e privadas. Somam-se a isso a exigência de publicação de artigos científicos em periódicos renomados, a participação em eventos científicos, a atuação em grupos de pesquisa, ou seja, cada vez mais demanda-se do professor uma alta produtividade acadêmico-científica, julgada segundo critérios externos à própria universidade (CHAUÍ, 2003; SGUISSARDI e SILVA JR., 2009; NÓVOA, 2017)

Mancebo e Franco (2003) advertem sobre os efeitos de desagregação da categoria que o quadro acima descrito instala, apontando para a gravidade do problema e como isso contribui para a desmobilização dos professores como categoria profissional, estimulando a competição entre eles e, conseqüentemente, levando-os à despolitização:

Este quadro produz efeitos de subjetivação muito nítidos: coage os atores envolvidos a desenvolverem suas atividades sob uma dinâmica de ‘competição administrada’, na qual considera-se conveniente que institutos e departamentos concorram entre si pelas verbas e pelo sucesso, que “equipes” rivalizem umas contra as outras, o que inclui professores e estudantes ao disputarem as bolsas, as migalhas e as vagas nas salas das instituições públicas. Na competição está o móvel do desempenho coletivo e, de certo modo, convém ao conjunto do sistema que todos sejam mal-aquinhoados, para sentirem, na devida medida, a importância da disputa, para acumpliciar a todos nesse novo espírito de racionalidade. (MANCEBO e FRANCO, 2003, p. 195)

Retornando novamente ao passado, vemos que, em 1965, realizou-se uma revisão do Plano Nacional de Educação, que passou a destinar 5% do Fundo Nacional do Ensino Superior para subvencionar os estabelecimentos particulares do terceiro grau. Esse incentivo financeiro somado à contenção do crescimento dos estabelecimentos do setor público abriu amplas possibilidades para o setor privado no atendimento da demanda reprimida. Capitais tradicionalmente aplicados no ensino de 2º grau, capitais recém-investidos em cursinhos e capitais de outros setores de atividade transferiram-se para a exploração do promissor mercado

da Educação Superior. Um quadro exemplar encontrado em muitas cidades brasileiras pode ser traçado assim: um estabelecimento particular de 1º e 2º graus passa a abrigar uma faculdade no período noturno. Com o crescimento das matrículas, a faculdade ocupa todo o prédio, todos os turnos, deslocando o 1º e 2º graus; numa terceira etapa, novas faculdades são justapostas à primeira, até que o conjunto muda de nome, ganhando status de universidade (CUNHA, 2007a; SAMPAIO, 2000, 1991; MARTINS, 2002, 1993).

Essa expansão fragmentadora da Educação Superior conduzida pelo setor privado abriu e/ou expandiu cursos propiciando, principalmente, as mais elevadas taxas de lucro, sem necessariamente contribuir com a formação da força de trabalho para os setores dinâmicos da economia. Gentili (1996) nos ajuda a entender essa contradição ao explicar que, quando no neoliberalismo se enfatiza que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, destaca-se, na verdade, a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isso não quer dizer que a função social da educação seja garantir esses empregos ou, ainda, criar fontes de trabalho. O que se busca por meio do sistema educacional é a promoção de empregabilidade, ou seja, “a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função ‘social’ da educação esgota-se neste ponto. Ela encontra o seu preciso limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar por um emprego” (GENTILI, 1996, p. 18).

Como se viu nesse breve histórico, fosse para atender às necessidades básicas da República, com as demandas do novo modelo político e econômico que então se formava, fosse para atender aos anseios de uma elite dominante, já na segunda metade do século XX, a preocupação com a formação em nível superior da classe popular tardou em fazer parte do ideário educacional. No entanto, como explicam Sousa e Coimbra (2016), com o fim de dissimular a exclusão inerente a este modelo de sociedade, no âmbito das políticas educacionais, era necessário, do ponto de vista ideológico, criar mecanismos de suposta inclusão, sem comprometer a estrutura do modo de produção vigente.

2.2 Ideário neoliberal e suas repercussões na educação e no trabalho docente

Nas décadas de 1990 e 2000, a fim de superar a crise instalada nos anos de 1970-1980, são efetuadas e aprofundadas reformas no âmbito do Estado brasileiro, orientadas pela lógica neoliberal, que reduziram o alcance das políticas sociais, estimularam os mecanismos de privatização, racionalização e mercantilização, limitando a atuação efetiva do Estado. Esses mecanismos, a partir da década de 1990, foram tomando formas distintas no cerne das políticas

educacionais, e criou-se um movimento de expansão da oferta de vagas no setor público, produzindo uma falsa impressão de democratização das oportunidades de acesso, já que, ao mesmo tempo, induziu a privatização do ensino.

Em 1994, “novas” recomendações do Banco Mundial, em seu documento “Educação Superior: as lições da experiência”, propunham, na mesma linha do que já fora sugerido na década de 1960, uma diferenciação institucional muito maior e a diversificação de fontes de manutenção da educação, inclusive via cobrança de mensalidade do aluno das instituições públicas. O BM considerava o modelo de universidade voltado à pesquisa inadequado para os países em desenvolvimento, propondo que este fosse substituído pelo modelo da universidade de ensino apenas. Dois anos depois, aprovava-se a Lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou LDB 1996, que referendou, por meio de decretos normalizadores, muitas das recomendações desse organismo internacional. A partir de sua promulgação, foram lançadas várias medidas para incentivar o investimento privado no setor da Educação Superior, tais como a flexibilização das restrições regulatórias para a abertura de cursos e instituições e a regulamentação da lei que permitiu que instituições de Educação Superior fossem constituídas como empresas com fins lucrativos, iniciativas estas que foram fundamentais para a consolidação do mercado de educação empresarial.

Nemeriano (2017) sintetiza o cenário dominado pelas ideias e pelos ideais neoliberais, em que a educação, mesmo sendo direito de todos e dever do Estado, conforme reza a Constituição Federal de 1988, é submetida às forças do capital, sob o comando de organismos estrangeiros. Assim, na forma de serviço ou mercadoria, passa por ostensiva privatização, sobretudo da Educação Superior, gerando precariedade na qualidade de sua oferta e, conseqüentemente, nas condições de trabalho de seus docentes:

[...] sendo o sistema educacional administrado por um Estado burguês, o processo educativo pende para o cumprimento das determinações do capital, favorecendo a classe dominante, em detrimento dos trabalhadores. Nesse movimento, o Estado procura eximir-se da responsabilidade para com a educação pública, gratuita, laica e de qualidade, deixando-a a cargo de iniciativas privatizantes, orientadas e monitoradas pelos organismos internacionais. [...] que inclui formas de negação do conhecimento, como o ensino a distância, a fragmentação dos currículos, a redução do tempo de duração dos cursos [...]. O Banco Mundial [...] argumenta que os preceitos de gestão devem ser implantados [...] recomendando-se o aligeiramento, a privatização, o empresariamento e o neopragmatismo. (NEMERIANO, 2017, p. 27-28).

Segundo Sguissardi (2008), o Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997, por exemplo, já caracterizava a Educação Superior como

um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a educação-mercadoria, de interesse dos empresários da educação, que viria se completar com seu par gêmeo de interesse de todos os empresários dos demais ramos industriais ou comerciais, a mercadoria-educação. (SGUISSARDI, 2008, p. 1000-1001)

Essa visão da Educação Superior como um bem de serviço comercializável, portanto, como uma mercadoria, irá atingir a todas as instâncias desse nível de ensino, afetando a relação entre docentes e seus pares, entre estes e seus gestores, entre professores e alunos, reconfigurando as condições de trabalho dos profissionais da educação.

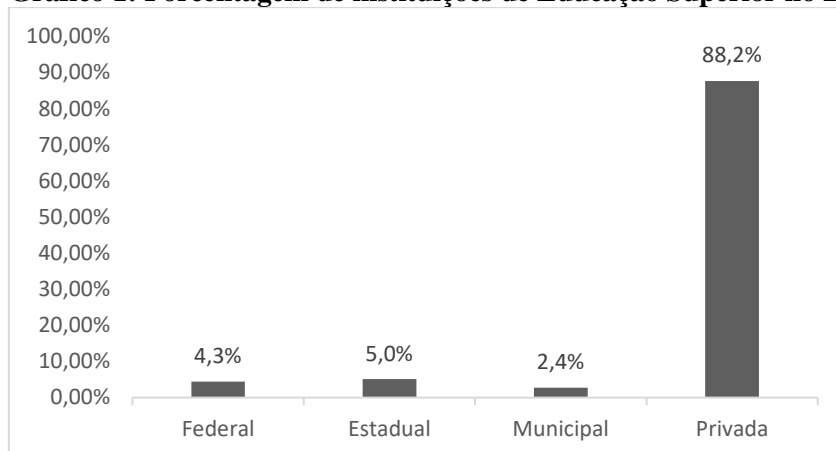
Nos anos 2000, a lógica mercantilista se aprofunda ainda mais em relação à Educação Superior. O governo federal, sobretudo por meio das universidades federais, adota estratégias de expansão de vagas na rede pública aliadas à expansão do setor privado, via financiamento público, criando programas de governo como Prouni (Programa Universidade para Todos) e o Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) que tinham como objetivo a proclamada “democratização” do acesso à Educação Superior, com condições de oferta e qualidade de ensino duvidosas (SOUSA e COIMBRA, 2016; SGUISSARDI, 2015).

Essa rápida síntese do que tem acontecido nos últimos anos fortalece a percepção atual de que o ideal da democratização do acesso à universidade tem dado lugar à massificação. Grupos econômicos de interesses privados oferecem cursos tecnológicos e de graduação aligeirados, por valores bem abaixo do mercado, atingindo assim grandes contingentes provenientes das classes mais baixas, cujos integrantes não tiveram acesso à Educação Superior pública. Desse modo, mantém-se o problema, uma vez que essa inserção em massa de alunos, geralmente, não é acompanhada de ações institucionais que, de fato, contribuam para permanência e qualificação de um público tão heterogêneo, além de expor o professor a condições de trabalho desfavoráveis, dificultando o desempenho de seu papel como mediador da aprendizagem do aluno.

Atualmente, segundo dados do último Censo da Educação Superior (INEP, 2019), os números relativos às instituições privadas continuam sendo os mais representativos na Educação Superior brasileira, chegando a 88,2% das IES. Há 87 anos, em 1933, quando, segundo Martins (2002), se passou a contar com as estatísticas nessa área, o setor privado já representava 64,4% dos estabelecimentos e 43,7% das matrículas da Educação Superior. Esse número só não foi maior até a década de 1960 porque sua expansão foi contrabalançada pela criação de universidades estaduais e pela federalização de instituições privadas. Na atualidade, as IES públicas – federal, estadual e municipal – juntas, não chegam a 12% do total de

instituições de Educação Superior, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1: Porcentagem de instituições de Educação Superior no Brasil (2018)



Fonte: adaptado pela autora a partir de INEP, 2019.

Ao considerarmos os expressivos números do último censo, a relevância de ter como escopo desta pesquisa o ensino universitário privado é ainda mais justificada. Os dados mostram que de cada quatro estudantes de graduação, três frequentam uma instituição privada. No Estado de São Paulo, por exemplo, há quase cinco alunos na rede privada para cada aluno na rede pública. Na tabela a seguir, vemos que, do total de 8.450.755 de alunos matriculados na Educação Superior, em 2018, 75,4% – cerca de 6.300 milhões – concentravam-se no ensino privado, representado, principalmente, por instituições privadas de pequeno porte – as faculdades isoladas – predominantes em cidades pequenas e médias do interior do país, onde há poucas opções em termos de IES públicas. Do número total de instituições – 2.537 – apenas 11,8% delas são públicas, enquanto 88,2% são privadas. Dentre estas, 86,2% organizam-se como faculdades isoladas.

A próxima tabela destaca a grande discrepância nos dados relativos ao público e ao privado no que diz respeito ao número de instituições, cursos, matrículas e ingressos, evidenciando a ausência de investimentos do poder público para o incremento de vagas em universidades públicas. Do número de ingressantes na rede pública e na rede privada de Educação Superior em 2018, por exemplo, 83,2% ocorreram em instituições privadas de ensino, contra 16,8% nas públicas. Em 2018, nas privadas, houve um aumento de 7,3% nos ingressos, em relação ao ano anterior; nas públicas, houve um decréscimo de 1,4%. Do total de matrículas, 75,4% concentram-se em instituições privadas.

Tabela 5: Sinopse da Educação Superior Brasileira de 2018

Educação Superior - Graduação	Total públicas	Federal	Estadual	Municipal	Total Privadas	Total Geral
Instituições	299	110	128	61	2.238	2.537
Cursos	10.526	6.503	3.442	581	27.436	37.962
Matrículas	2.077.481	1.324.984	660.854	91.643	6.373.274	8.450.755
Ingressos	580.936	362.005	194.081	24.850	2.864.999	3.445.935

Fonte: adaptado pela autora a partir de INEP, 2019.

O que esses números significam? O que eles implicam para o setor educacional brasileiro? Como a Educação Superior privada alcançou tal hegemonia? Tais questões nos obrigam a ir além daquilo que envolve as ações do professor em sala de aula, em seus aspectos didáticos e/ou pedagógicos, ou mesmo de conteúdos. A docência, em qualquer nível de ensino, só pode ser entendida se contextualizada, tendo como referência a estrutura social e seus elementos de infraestrutura e da superestrutura. Assim, importa que o estudo das condições de aprendizagem da docência do professor seja abordado de um ponto de vista histórico e dialético, em que se considere o processo de trabalho no modo de produção capitalista, sem deixar de questionar o papel da educação nessa sociedade.

Os processos educacionais, vistos como parte dos processos sociais mais abrangentes de reprodução, numa sociedade gerida pelo capital, tendem a criar mecanismos para manter intactas “as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de produção” (MÉSZÁROS, 2008: 25). E a educação no nível superior, no contexto mundial de políticas neoliberais e consequente intensificação de processos privatistas, sofre os efeitos da redução cada vez mais acentuada da interferência do Estado. Universidades públicas têm verbas para pesquisa diminuídas ou cortadas; docentes sem reajuste salarial se veem diante de novas exigências relacionadas à gestão, à captação de recursos, à produtividade em pesquisa medida pela quantidade de artigos publicados (CHAUÍ, 2003; FERENC; BRANDÃO; BRAÚNA, 2015; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Por outro lado, a iniciativa privada, na ausência do Estado, usufrui dos aportes financeiros que dele possam advir, sob a forma de subsídios educacionais como o FIES (Financiamento Estudantil), criado por meio da Lei 10.260, de 12 de julho de 2001, que consiste no

financiamento de até 70% do valor da mensalidade cobrada por IES privadas com avaliação positiva nos processos de avaliação conduzidos pelo MEC. Para Cunha (2014, p. 373), o FIES representa o patrocínio da “absorção de um contingente significativo de estudantes pelo segmento de mais baixo nível do setor privado, beneficiando diretamente IES privadas de massa e faculdades isoladas ligadas a grandes grupos da Educação Superior”. De acordo com o que apurou Almeida (2019), entre 2010 e 2014, o montante de recursos públicos para universidades e instituições privadas passou de R\$ 880,3 milhões por ano para R\$ 13,7 bilhões. Deste total, R\$ 6,6 bilhões foram destinados a financiar universitários dos oito maiores conglomerados.

O governo, então, injeta recursos na Educação Superior privada, eximindo-se da responsabilidade de ampliar o número de instituições públicas e criar mais vagas. Tal divisão de funções entre público e privado caracteriza o chamado *mass private sector* (GEIGER, 1988) ou setor privado de massa, em que o Estado “patrocina” os custos de universidades e faculdades que atendem à demanda por vagas não atendida por instituições públicas. Uma vez que o setor privado orienta-se visando ao lucro e para isso mobiliza recursos privados, é mais dinâmico para atender à demanda da clientela e assim crescer de forma acelerada, mesmo em detrimento de sua qualidade. Tais fatos ilustram o funcionamento do Estado moderno que,

como já o denunciou Marx, não é uma entidade a pairar acima dos interesses gerais ou das classes, mas, sim, uma construção social, espaço de contradição entre os interesses públicos e privados ou privado/mercantis, funcionando sob o predomínio ora destes, ora daqueles. (SGUISSARDI, 2008, p. 1011)

Portanto, a contradição entre os interesses públicos e privados, na Educação Superior, está no caráter privatizador do estado neoliberal, que busca subtrair de seu papel a responsabilidade de oferecer gratuitamente educação em todos os níveis e demais demandas da vida em comunidade. Por isso, políticas que sucateiam a Educação Superior pública e favorecem a privada, estimulando a ocupação de vagas nas IES privadas, com repasse de recursos públicos, contribuem para a mercantilização da Educação Superior. E isso traz consequências diretas na formação do aluno da Educação Superior, que é visto apenas como um consumidor de produtos educacionais. A esse respeito, Ximenes (2015, p. 58) observa que

A grande expansão do ensino privado, mesmo tido como de qualidade inferior, demonstra-se por meio dos programas de estímulo do governo, levando a um processo de massificação da educação, que se revela como um grande mercado a ser explorado. Esse aspecto mostra o distanciamento que tem se desenvolvido em relação à essência do ensino como processo formador, tendo o indivíduo como sujeito.

Os fatores relacionados à massificação e à mercantilização do ensino, resultantes das exigências neoliberais do sistema político e econômico, com implantação de ações voltadas

para reduzir os “custos de produção” e maximizar os lucros, têm reflexo direto no trabalho docente e no tipo de formação ofertada aos alunos das IES privado-mercantis.

Como pôde ser visto, tanto no passado recente quanto no presente, existiria uma espécie de “acordo tácito” entre as representações das forças do capital e os poderes constituídos para que mudanças nas mais diversas áreas – empresarial, política, econômica, educacional – caminhem na direção do lucro e rentabilidade. Foi o que aconteceu e está acontecendo em relação à Educação Superior, que, ao longo dos anos tem sido afetada pelos mecanismos do mercado para tornar-se altamente rentável, contando, para isso, com a atuação do Estado de forma a garantir sua operacionalidade, por meio de um aparato jurídico e políticas de subsídio às instituições mercantis.

Dessa forma, a relação entre o público e o privado polariza-se, causando uma tensão entre esses conceitos, uma vez que se faz necessário romper suas fronteiras para que o setor empresarial do ensino possa extrair os lucros. Tal fenômeno “não é um caso isolado peculiar do Brasil, logo, trata-se de uma dinâmica da política global acerca da educação superior para as nações periféricas e semiperiféricas do capitalismo” (PAULA et al, 2017, p. 66).

Como se viu, os dados do último censo mostram que a oferta da Educação Superior ainda se concentra na iniciativa privada, apontando para a forte tendência de completa privatização do setor, sob a alegação – já recorrente no passado – de que o orçamento público, supostamente, já não comporta os gastos com folha de pagamento de professores, com insumos para pesquisas, materiais de consumo e/ou permanentes, manutenção de laboratórios, bibliotecas, bolsa de estudos para pesquisadores etc. A Educação Superior pública não estaria sendo rentável para o Estado, de acordo com os padrões neoliberais. Assim, intensificam-se os processos para a transformação do conhecimento em força produtiva e da educação em mercadoria, de acordo com os parâmetros da Organização Mundial do Comércio e demais organismos econômicos internacionais, refletindo na formação, atuação e trabalho diário do professor da Educação Superior, tanto nas IES públicas quanto privadas. (CUNHA, 2004, 2007b; MAUÉS e SOUZA, 2016; SGUISSARDI, 2000).

Mészáros (2008, p. 27) explica o contingenciamento que as tentativas de mudanças na área educacional sofrem no contexto dos interesses do capital:

[...] em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema. Limitar uma mudança educacional radical às margens

corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa.

Seguindo a linha do que diz Mézaros, o setor privado, especialmente os representados pelas IES do grupo aqui estudado, utiliza-se do discurso de “oportunidade para todos” e promete realizar o “Projeto de vida” do aluno, oferecendo cursos com mensalidade inferior ao valor de mercado e aumentando a oferta daqueles na modalidade EaD. No entanto, seu objetivo é aumentar seu capital e não oferecer uma “educação de qualidade, inclusiva e que promova uma evolução cada vez maior dos alunos dentro do mercado de trabalho”, conforme expresso na página oficial da mantenedora das IES onde trabalham os professores sujeitos desta pesquisa.

A companhia gasta milhões contratando como “garotos-propaganda” celebridades brasileiras. Gama (2018) destaca esse caráter comercial das IES mercantis:

A mercadoria educação que vende em boas e más safras de estudantes é transformada em fetiche por boas campanhas de marketing, mas como educação de qualidade referenciada socialmente está despida de objetivos indispensáveis a uma sociedade mais livre, democrática, igualitária e justa. (GAMA, 2018, s.p)

Com promessas de que os alunos sairão de suas IES com as competências esperadas pelo mercado e, portanto, com maiores chances de empregabilidade, descartam qualquer formação crítica desse aluno, durante sua passagem pela instituição. As classes-alvo das instituições do grupo foco desta investigação, que seriam as C, D e E, continuarão, do ponto de vista profissional, aquém do que grandes empresas, especialmente as multinacionais brasileiras, demandam. E os egressos dessas IES, muitas vezes, virão a ocupar postos de trabalho não relacionados ao seu curso de graduação. A esse respeito, Gama (2018, s.p) observa:

O estudante é concebido apenas como capital humano e conduzido a desenvolver tais competências, a melhor qualificação deste capital supõe o desenvolvimento de competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores, os insumos geradores de diferenciais demandados pelo mercado de trabalho.

A própria instituição, em documento público descritivo da companhia, destaca como uma inovação o fato de seu Projeto Político Pedagógico ser construído em função das competências exigidas pelo mercado

“os projetos pedagógicos de nossos cursos de graduação são desenvolvidos por meio de uma metodologia acadêmica que acreditamos ser inovadora, em que o conteúdo de cada curso é definido de acordo com a competência necessária à execução de determinada atividade profissional, maximizando a aderência do curso à realidade” (MANTENEDORA, 2017, p. 186)

Conseqüentemente, o trabalho docente realizado na universidade e/ou nas faculdades isoladas passa a se caracterizar pela transmissão rápida de conhecimentos, de maneira conteudista e apostilada, de maneira a formar profissionais com as “competências” ditadas pelas grandes corporações.

Segundo Aranha e Souza (2013), instituições privadas de Educação Superior têm lógicas de funcionamento bastante distintas das universidades públicas, bem como objetivos, concepções sobre educação, determinações sobre currículo e projeto político pedagógico condizentes com uma mentalidade mais mercantilizada, que vê a educação como negócio e o ensino como mercadoria. Diniz-Pereira (2015, p. 276) chama essas instituições de “universidades-empresas” e alerta:

Há denúncias gravíssimas sobre a precariedade da formação de professores em muitas dessas instituições privadas em que decisões são tomadas com base em ‘determinações rentistas’, na ‘busca pela rentabilidade’ e fundamentadas no discurso da ‘sustentabilidade financeira’. (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 278)

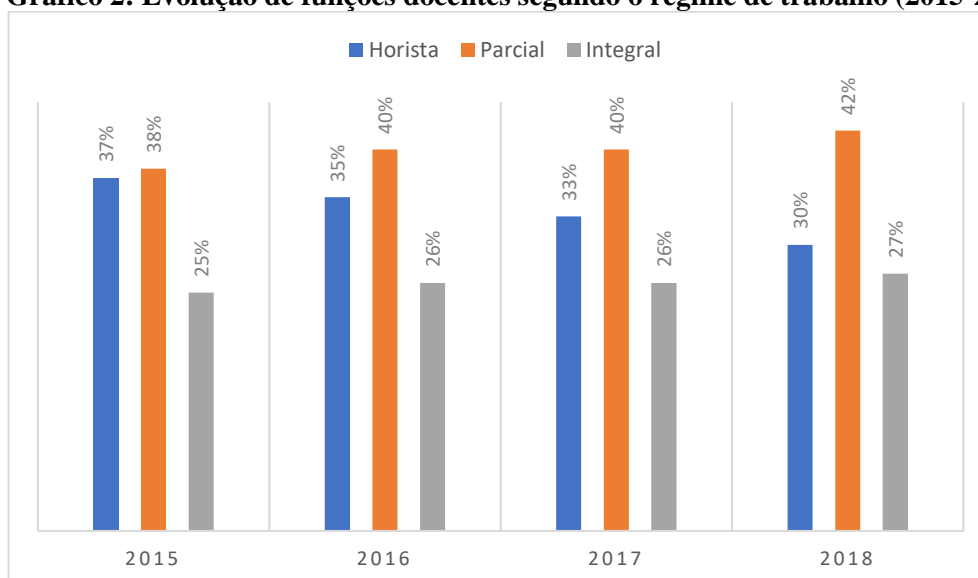
Como observa Diniz-Pereira (*idem*, op. cit.), trata-se, muitas vezes, de cursos aligeirados, cujo componente teórico é disponibilizado por meio de apostilas, cuja proposta é “traduzir” o pensamento de autores consagrados das diversas áreas do conhecimento para algo mais “compreensível” pelos alunos. Não se valorizam as práticas pedagógicas vinculadas às disciplinas, conforme prescreve a legislação, tampouco os estágios supervisionados, que acabam funcionando apenas formalmente e sem a dedicação de um docente que, de fato, supervisione e acompanhe a execução desses componentes práticos. Dessa forma, esses cursos de formação produzem professores alienados do papel social que devem desempenhar na Educação Básica, sobretudo nas escolas públicas.

Em pesquisa documental sobre o trabalho docente, Maués e Souza (2016) discutem como as mudanças no mundo do trabalho, alavancadas pelas demandas das políticas neoliberais, flexibilizam leis trabalhistas e as formas contratuais, afetando o trabalho do docente da Educação Superior, tanto ao exigirem que a produção de conhecimentos por meio do fazer científico se dê em função das exigências do mercado, quanto ao submeterem os professores a contratos de trabalho temporários e precários, no caso do ensino privado. Por isso, são necessários estudos que coloquem em evidência as dificuldades do trabalho do professor que prepara profissionais para o exercício da docência, seja em relação à emergência de saberes necessários a esses formadores de professores, seja em relação às condições institucionais para um trabalho docente tão específico e complexo.

Uma análise preliminar do regime de trabalho predominante no setor privado exemplifica

a tônica neoliberal de minimização dos gastos e maximização dos lucros. É o que evidencia o gráfico a seguir sobre a evolução das funções docentes, por regime de trabalho, em IES privadas, de 2015 a 2018:

Gráfico 2: Evolução de funções docentes segundo o regime de trabalho (2015-2018)



Fonte: elaboração própria com base em INEP, 2019.

Apesar de, percentualmente, o número de professores horistas da rede privada ser alto, nos últimos anos, tem havido queda nessa função docente e pequeno incremento na porcentagem relativa ao regime de trabalho parcial. Em termos de participação percentual, pode-se verificar, em 2018, manutenção da predominância do tempo parcial, com incremento de 5% em relação ao ano anterior, seguida do vínculo como horista, que teve redução de cerca de 9% no mesmo período. Como se vê ao longo da série de 2015 a 2018, a evolução da participação do vínculo como horista configura tendência de queda, com redução de 18,9%, comparando 2018 com 2015. Isso provavelmente se deu em função de, pelo menos, três fatores.

O primeiro deles diz respeito à avaliação dos cursos de graduação realizada pelo INEP. O indicador 2.6 do instrumento de avaliação utilizado para reconhecimento de cursos requer, por exemplo, para atribuição de nota média 3, que o regime de trabalho do corpo docente permita o “atendimento integral da demanda existente, considerando a dedicação à docência, o atendimento aos discentes, a participação no colegiado, o planejamento didático e a preparação e correção das avaliações de aprendizagem” (SINAES, 2017, p. 24). Tal fato possivelmente pressionará as instituições cujo regime predominante seja o horista para gradualmente avançarem, pelo menos, para o parcial. Apesar do crescimento tímido, este último regime tem aumentado na rede privada, sobretudo nas IES organizadas como universidades. Já nas faculdades isoladas, tal regime de trabalho é quase inexistente, prevalecendo a contratação de

professores horistas.

Outro aspecto é a provável diminuição na contratação e/ou demissão de professores pela escassez da oferta de cursos na modalidade presencial. Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018), em 2017, as matrículas em EaD cresceram 17,6% em relação ao ano anterior. Os estudantes nessa modalidade chegaram a quase 1,8 milhão, o que corresponde a 21,2% do total de matrículas na Educação Superior. Nesse mesmo ano, o percentual de professores formados em cursos a distância também aumentou. Em 2016, cerca de 42% das matrículas em licenciaturas eram a distância; em 2017, esse percentual passou para 46,8% e, em 2018, chegou a 50,2%. Ao todo, as licenciaturas representam 19,3% das matrículas na Educação Superior.

Soma-se a esses dois fatores a “hibridização” das disciplinas. Nos cursos presenciais, a legislação atual (INEP, 2019) permite a oferta de disciplinas a distância, respeitando-se o percentual de 20% a 40% da carga horária total do curso. Assim, muitas IES transformam disciplinas inteiras ou parte delas em conteúdo *online*, uma vez que essa transformação possibilita corte de gastos, principalmente os relativos a encargos trabalhistas, já que menos professores serão contratados.

O professor horista de instituições privadas geralmente não tem estabilidade no trabalho e o número de aulas a ele atribuído varia muito de um semestre a outro. Isso gera uma renda instável, pois ele nunca sabe com antecedência quantas aulas lhe serão atribuídas no semestre seguinte. Além disso, fica na expectativa de demissão, principalmente se for mestre ou doutor, uma vez que as faculdades particulares costumam manter o número mínimo de professores enquadrados nessas categorias, de acordo com o exigido pela legislação, dando preferência à contratação de especialistas, cujo valor da hora-aula é mais baixo.

Tal regime de trabalho dificulta também a socialização profissional, definida por Dubar (2005, p. 24) como

processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação. Socializar-se é assumir seu pertencimento a grupos [...], ou seja, assumir pessoalmente suas atitudes a ponto de elas guiarem sua conduta, sem que a própria pessoa se dê conta disso.

Esse processo de identificação e construção de identidade que faz com que o professor se sinta parte significativa de um todo – grupo dos docentes de determinado curso – com o qual possa interagir, trocar experiências, expressar suas preocupações e angústias, acaba se concretizando de forma precária, pois muitos chegam à faculdade ou universidade minutos

antes do início da aula e não têm tempo para socializar-se.

Além disso, muitas das instituições não reservam um período – seja semanal, quinzenal ou mensal – para promover momentos formativos e de socialização, pois isso demandaria recursos financeiros adicionais à hora-aula já paga aos docentes. Em tempos de produtividade, corte de gastos e busca de eficiência financeira, reuniões de professores e coordenadores para discutirem melhorias no processo de ensino-aprendizagem não “geram dividendos”.

A rotina de trabalho à qual o professor horista é submetido não leva em consideração que o professor se constrói em um processo coletivo, que é na interação com os outros parceiros de atividade docente, no seu espaço de trabalho, que ele se educa, pois é no coletivo que são desenvolvidos vínculos de solidariedade e confiança, propiciando um clima de convívio rico e estimulante. Dessa forma, valoriza-se a experiência de cada professor, resgatando a sua identidade pessoal e profissional, permitindo a construção coletiva dos saberes (ABRAMOWICZ, 2001).

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 119) resumem a problemática que envolve o professor de instituições privadas:

[...] uma vez atuante, quais as condições oferecidas para a melhoria de seu desempenho como docente? Nem sequer existe uma organização institucional ou espaço para elucidar dúvidas ou repensar com alguma supervisão as ações efetivadas em sala de aula. Nesse contexto, ensinar restringe-se ao tempo de sala de aula e, por sua vez, as responsabilidades institucionais com o docente limitam-se às da contratação trabalhista.

Em tais condições de trabalho, o ser docente e o fazer docente são, então, afetados. O professor formador, visto pela instituição privada como um trabalhador em “linha de produção”, e, portanto, a serviço do capital, provavelmente não terá condições de realizar o trabalho docente de forma a contribuir com o processo de humanização de seus alunos (FREIRE, 1997), e a desenvolver nestes os “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes e fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1997:10).

Como esta pesquisa tem como principal sujeito o professor formador de cursos de licenciatura, é fundamental conhecer as circunstâncias políticas e econômicas que caracterizaram a criação, a expansão e a regulação desses cursos, colocando em destaque os fatores que, provavelmente, mais contribuíram para seu desprestígio, tanto entre as próprias instituições e órgãos reguladores da Educação Superior quanto entre a população em geral. Assim, na próxima seção, tendo como pano de fundo o contexto histórico já desenvolvido no

atual capítulo, pretendemos verificar as determinações políticas e sociais que gestaram os cursos de formação de professores (licenciaturas) e como essas determinações afetaram (e afetam) o imaginário da sociedade relativo à profissão docente.

3. LICENCIATURAS: ENTENDENDO AS CAUSAS DE SEU DESPRESTÍGIO

Este capítulo visa realizar uma breve retrospectiva da constituição dos cursos de formação de professores – as licenciaturas – no Brasil, desde a primeira tentativa de regulamentação da oferta da Educação Superior no país, por meio da Reforma Francisco Campos, no início dos anos 1930, até os dias atuais. Essa volta ao passado permitirá compreender quais foram as determinações históricas, políticas e sociais que contribuíram para a visão de desprestígio do docente, visto não como um profissional do ensino, mas como mão de obra pouco qualificada e, portanto, mal paga.

Na atualidade, existe uma tendência em responsabilizar totalmente o professor pelo sucesso ou insucesso da aprendizagem do aluno, a despeito de quaisquer outras condições que envolvem o aprender e o ensinar, tais como a vida escolar pregressa do aluno, as defasagens que eventualmente este traz de experiências anteriores, a falta de infraestrutura da escola, como salas de aula precárias, falta de recursos e materiais apropriados, problemas de gestão da escola, dentre muitos outros fatores. Um estudo encomendado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)¹³ faz exatamente isso ao atribuir ao professor, ainda que indiretamente, a culpa pelo mau desempenho escolar do aluno. Ao discutir o baixo aproveitamento dos estudantes da Educação Básica da América Latina em exames como o Pisa, por exemplo, pergunta-se qual seria a razão para essa defasagem, e a resposta recai sobre os professores

As explicações são diversas e muitas delas, conhecidas. Há um sólido consenso entre os especialistas de que o fator mais relevante para a aprendizagem escolar é a qualidade dos professores. Os professores mais eficazes são aqueles capazes de motivar a aprendizagem em seus alunos. (ELACQUA, HINCAPIÉ, VEGAS e ALFONSO, 2018, p. 5)

O estudo então resume: “Em suma, as escolas da América Latina precisam ter professores eficazes para promover o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos em crianças e jovens” (ELACQUA, HINCAPIÉ, VEGAS e ALFONSO, 2018, p. 6). Em primeiro lugar, qual concepção de eficácia é assumida pelos autores, ou seja, pelo BID? E como ser eficaz com uma formação, muitas vezes, precária? Como desenvolver habilidades e conhecimentos nos estudantes quando o próprio professor não tem condições mínimas de trabalho que lhe permitam continuar aprendendo, por meio de atividades de formação continuada, quando tem

¹³ Instituição internacional sediada em Washington, foi criada em 1959 para prestar ajuda financeira aos países da América Latina e do Caribe. Subscrita inicialmente pelas nações americanas, conta desde 1974 com doze nações fora do hemisfério, entre elas a Grã-Bretanha. Seus principais acionistas são Estados Unidos, Canadá, Brasil, Argentina e México (SANDRONI, Paulo. *Novíssimo Dicionário de Economia*. São Paulo: Editora Best Seller, 1999, p. 54)

que trabalhar em três escolas, em dois ou mais turnos, sem receber um salário suficiente para ter uma vida digna? Tais questões devem ser pensadas à luz de uma breve retrospectiva histórica, quando as primeiras políticas de formação de professores foram instituídas. As condições objetivas de desenvolvimento tanto da formação quanto do trabalho docente devem ser examinadas considerando-se o contexto neoliberal que rege as relações entre o Estado e a sociedade.

3.1 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: o início

Embora a formação de professor no Brasil remonte a 1835, quando a então Província do Rio de Janeiro toma a iniciativa de instalar em Niterói, sua capital, a primeira escola normal do Brasil, “uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também o professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica” (SAVIANI, 2009:144), o panorama histórico de constituição dos cursos de licenciatura no Brasil partirá de 1931. Visando à organização da Educação Superior no país, neste ano, é instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras, também conhecido como Reforma Francisco Campos, nome do então ministro da educação, por meio do Decreto 19.851 (BRASIL, 1931).

Segundo o decreto, o sistema universitário deveria ser a forma preferencial para oferta da Educação Superior. E a universidade, em sua organização, obrigatoriamente, deveria congregiar no mínimo três destas unidades de ensino: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Art. 5º, inciso I). Nesta última, deveriam ser formados os futuros professores para lecionarem no curso normal e secundário¹⁴. Tal estrutura foi concebida para ser o núcleo crítico da universidade e unificar a formação intelectual básica,

fornecendo o fundamento indispensável aos estudos profissionais desenvolvidos noutras unidades e propiciando, a quem o desejasse, as condições necessárias à pesquisa de alto nível e estudos especializados nos campos da filosofia, das ciências, das letras e das artes. Assim, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras reuniria todas as cadeiras gerais que se repetiam e se desdobravam anti-econômica e desarticuladamente nas faculdades já instaladas. (FÉTIZON, 1982:2)

Duas, portanto, eram as principais funções dessa faculdade: “a formação geral, que deveria ser ampla e aprofundada, e a formação para a pesquisa científica. Uma terceira função

¹⁴ O curso normal era voltado à formação de professores para o antigo primário (atuais 1º ao 5º ano), que antes era de quatro anos, e o secundário era equivalente aos atuais Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.

lhe foi atribuída posteriormente e acabou se tornando a principal: a formação científica do professor da escola secundária” (CACETE, 2014, p.1064). A reforma ainda instituiu que a organização do sistema fosse mantida pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantida por particulares, e o instituto isolado.

A Universidade de São Paulo, criada três anos após a Reforma Francisco Campos, em 1934, não previra em seu projeto original, a formação de professores por meio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Segundo Cacete (2014, p. 1065), a USP fora organizada para “formar as elites intelectuais e dirigentes do país” e não para formar professores, o que teria acontecido “por uma conjunção de circunstâncias puramente conjunturais”, uma vez que “a política de composição da Universidade fora a de incorporação dos estabelecimentos de ensino já existentes, e a criação de uma única Faculdade que os integrasse” (FÉTIZON, 1984, p. 130).

Fétizon (1982) ilustra o clima de insatisfação que se instaurou, desde o princípio, em relação a tal organização do sistema de Educação Superior. Na USP, houve uma sistemática oposição das escolas superiores já instaladas – Medicina, Direito e Politécnica. As congregações se negaram a extinguir as cátedras ligadas a esses cursos que deveriam ser absorvidas pela nova faculdade. Professores e alunos uniram-se em franca hostilização aos docentes estrangeiros e aos discentes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Por força do Decreto 6.283 de 25 de janeiro de 1934, que deu origem à USP, foi incorporada a esta a Escola de Professores do Instituto de Educação Caetano de Campos, “elevada à categoria de escola superior”, mesmo sem contar com professores formados neste nível (CANDAUI, 1987, p. 12). Nessa escola, transformada em Instituto de Educação pelo decreto 5.846/33, a formação para se tornar um professor do ensino primário era de dois anos e para o secundário, de três. Os conteúdos eram basicamente os que faziam parte do currículo desses níveis de ensino – primário e secundário –, acrescidos de matérias pedagógicas como Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Práticas de ensino. O título de licenciado seria outorgado àqueles que concluíssem o curso de formação pedagógica oferecido por esse instituto que, em 1938, foi desligado da USP.

Assim, “a Universidade que se criou não abrigava, se não tangencialmente, a formação de educadores em geral e de professores em especial” (FÉTIZON, 1982:2). O diagnóstico de Fétizon sobre a questão da formação do professor para o ensino secundário, apesar de referir-se à USP, explica muito do imaginário de então sobre a licenciatura:

Por um lado, descomprometida com tal formação, desde sua fundação, a Faculdade de Filosofia não se reestruturou para incorporá-la. A ‘pedagogia’ simplesmente se acrescentou à estrutura original, como um adendo cuja presença em nada alterou os procedimentos didáticos. Por outro lado, a incorporação da formação de professores secundários vinha salvar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da ameaça de uma precoce extinção. Com efeito, concebida como um centro de altos estudos, não-profissionalizantes, e vítima das vicissitudes intra e extra universitárias que obstaram sua instalação nos termos em que foram concebidas, [...] se vira impedida de cumprir sua função integradora e de ministrar as disciplinas gerais dos demais cursos. (FÉTIZON, 1982:4)

Extinto o Instituto, a USP cria, então, uma seção de Educação, vinculada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e passa a oferecer o curso de Didática, composto por seis disciplinas, para formação de professores, de acordo com o que referendava o Decreto lei 1.190, de 1939. Com essa nova organização, a quem cursava as várias seções de um curso como Filosofia, Química e Matemática, por exemplo, era-lhe conferido o título de bacharel. Àqueles que, além dessas seções, fizessem o curso de Didática, era concedido também o título de licenciado. Em 1941, já não se podia cursar as disciplinas concomitantemente, e a licenciatura aumentou para quatro anos, conhecido como regime 3+1: três anos de bacharelado e um de formação pedagógica (CASTRO, 1974).

Como se vê, a proposta inicial de que a Faculdade de Filosofia funcionasse como um centro integrador dos saberes não se sustentou por muito tempo. O modelo napoleônico, caracterizado por uma estrutura universitária constituída por instituições isoladas, que privilegiava a formação técnico-profissional para atender a necessidades mais pragmáticas, suprimindo a sociedade com profissionais liberais de áreas como engenharia, medicina, agronomia, direito etc., dando pouca ou nenhuma importância à investigação e produção de conhecimentos, foi o que predominou. O desejo de transformar a Educação Superior brasileira de acordo com os moldes humboldtianos, em alusão a Guillermo de Humboldt, fundador da Universidade de Berlim, em 1819, modelo este caracterizado pela dedicação aos altos estudos e à pesquisa desinteressada, pela ênfase à formação geral e humanista, e por manter uma autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos, foi vencido por forças conjunturais, e essa tentativa de organização da Educação Superior foi frustrada (SGUISSARDI, 2006; SAVIANI, 2010).

Os cursos tradicionais jamais permitiram que a Faculdade de Filosofia se responsabilizasse por ministrar os estudos básicos comuns às diversas carreiras. Além disso, julgou-se inconciliável reunir em um mesmo lugar campos do saber tão distintos e ainda dedicar-se à formação de professores para o ensino secundário. E a criação de uma faculdade

apenas destinada à investigação científica desinteressada não atendia às necessidades da sociedade por profissionais liberais (SUCUPIRA, 1969). Na prática, a Faculdade de Filosofia, criada inicialmente para ser o “coração da universidade”, para o desenvolvimento dos “estudos de cultura livre e desinteressada” (CANDAUI, 1987, p. 12), é que passou a desempenhar o papel atribuído à Faculdade de Educação: formação de professores.

Essa organização da Faculdade de Filosofia foi problemática desde o princípio, tanto em relação à contratação de professores, que vinham do exterior, quanto dos tipos de alunos – os poucos que havia eram, na maioria, recrutados dentre os que já lecionavam no ensino primário. Frustrado o objetivo inicial de integração entre as diferentes áreas, a Faculdade de Filosofia teve seu papel reduzido à preparação para o magistério secundário, comprometendo sua imagem desde então, pois nenhuma das antigas escolas aceitou sua colaboração na base propedêutica de seus cursos profissionais, além de hostilizar a faculdade. Assim, para se defender, a Faculdade de Filosofia foi “obrigada a dar ênfase aos cursos de licenciatura para o magistério secundário, somente subsidiariamente se devotando à formação acadêmica dos especialistas em Letras, Ciências e Filosofia” (TEIXEIRA, 1968, p. 27).

Além disso, os professores que lecionavam no curso de Didática das faculdades de Filosofia e também no extinto Instituto de Educação eram oriundos da classe média, com formação escolar e acadêmica realizada na Escola Normal; quando muito, tinham algum curso de especialização realizado em escolas sem *status* de nível superior. Garcia (1994) observa que a natureza do conteúdo desse curso – que tinha no seu horizonte imediato a profissionalização do magistério secundário –, o fato de a maior parte do corpo docente das disciplinas pedagógicas ser formado por mulheres e, finalmente, o menor capital social das escolas formadoras dos primeiros catedráticos e professores que ocuparam as cadeiras de Didática, juntos, esses três fatores contribuíram para a posição inferior a que foi sujeitado esse campo na hierarquia de saberes que constituíam as faculdades de Filosofia. Nessa época, “o ensino e a formação para o magistério em nível superior era, para a condição feminina, a alternativa possível, ou melhor, a mais rentável, para uma carreira de nível superior e a satisfação de ambições intelectuais” (GARCIA, 1994, p. 78).

Segundo Sucupira (1969), o desprestígio com os cursos de formação de professores se acentuou, pois não haveria professores nas áreas das Letras e das Ciências competentes o bastante tanto para lecionar quanto para pesquisar. O fato de não haver no Brasil uma tradição em estudos culturais, humanistas e de pesquisa deixou um legado empobrecedor às faculdades de Filosofia, cujos cursos transformaram-se em precárias escolas profissionais, para a formação

rápida e barata dos quadros docentes para atender à crescente demanda de alunos nos então chamados cursos ginasial e secundário. Precariedade do corpo docente, péssimas instalações, ausência de bibliotecas e a forma de estruturação desses cursos, com fama de serem “fáceis”, eram as características dessas faculdades, então conhecidas por sua baixa qualidade. Tanto é que os formados na faculdade de Filosofia eram preteridos por profissionais de outros cursos, sem qualquer formação para o ensino (CANDAUI, 1987).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 4.024, publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo então presidente João Goulart, foi responsável por significativas alterações nas licenciaturas. Aboliu, por exemplo, a obrigatoriedade de uma faculdade de Filosofia na organização de uma universidade, uma vez que ela não estaria cumprindo seu papel integrador. A Universidade de Brasília a substituiu pelos institutos centrais de ensino básico e criou a Faculdade de Educação para formação pedagógica de licenciandos. Em 1962, a seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP foi transformada em Departamento de Educação (CACETE, 2014) que, posteriormente, transformou-se na Faculdade de Educação. O regime conhecido como 3 + 1 foi abolido pela legislação, apesar de continuar na prática. As matérias de formação pedagógica deveriam ser ofertadas ao longo de cinco semestres e não mais ao final do curso, e foram reduzidas de um quarto para um oitavo do total de horas. Licenciatura e bacharelado passaram a ser graus obtidos de forma paralela, a partir de disciplinas comuns, com definição de currículos mínimos (CASTRO, 1974).

No entanto, a criação das faculdades de Educação causava ainda alguns receios. A esse respeito, observa Cacete (2014, p. 1069)

Temia-se que a falta de integração entre a formação pedagógica e a formação específica, além do caráter excessivamente teórico dos cursos, se agravasse com a separação e a distância física entre as diferentes unidades. Entretanto, essa distância era o corolário de uma prática que havia imposto, desde a criação dos primeiros cursos de formação de professores nas faculdades de filosofia, uma incompatibilidade de objetivos dentro do mesmo curso e uma oposição entre as disciplinas científicas e as disciplinas didático-pedagógicas.

Tal desarticulação não visava apenas a resolver problemas funcionais das universidades quanto à formação de professores. No contexto da ditadura instaurada em meados dos anos 1960, a Faculdade de Filosofia era vista como uma ameaça, uma vez que se constituía em um espaço de discussão e debate sobre os problemas da realidade brasileira, especialmente na Universidade de São Paulo, localizada no “coração financeiro” do país. Conforme observa Fétizon (1984:155), “Uma radicalização política a partir do receio da subversão levava, pois, à extinção daquela Faculdade: desmembrando em diversas unidades isoladas, umas das outras, o

núcleo de contestação perdia sua coesão, sendo mais fácil mantê-lo sob controle”.

A ideia de organização da universidade tendo como centro a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pensada inicialmente para ser o núcleo integrador de produção de saberes, por meio de estudos e pesquisas desinteressados, foi pulverizada, dando origem a inúmeras faculdades de Filosofia espalhadas pelo país na década de 1970, destinadas à formação de profissionais para o magistério secundário e normal. Como o projeto inicial da reforma de 1931 não encontrou condições favoráveis para sua efetiva implantação, tanto pela escassez de recursos humanos quanto econômicos, manteve-se no país o padrão brasileiro de escola superior isolada e especializada.

Conforme Cunha (2014), a multiplicação de faculdades de educação isoladas privadas já era um processo em curso antes da Reforma de 68, e a regulamentação da Lei 4.024/61 teria sido decisiva para a implementação de políticas educacionais privatistas em todos os níveis do Estado. A lei determinava, por exemplo, que os conselhos de educação tivessem representantes do “magistério oficial e particular”, dando margem à atuação incisiva de empresários do ensino, como pode ser visto no parágrafo 1, do Artigo 8º e no item a do Art. 9º a seguir:

Art. 8º [...].

§ 1º Na escolha dos membros do Conselho, o Presidente da República levará em consideração a necessidade de nêles serem devidamente representadas as diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e *particular* (destaque nosso).

Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:

a) *decidir* sobre o funcionamento dos *estabelecimentos* isolados de ensino superior, federais e *particulares* (destaques nossos). (BRASIL, 1961)

Consequentemente, o sistema de Educação Superior, entre os anos 1930 e meados de 1960, foi se adaptando às condições existentes sem tentar superá-las. As faculdades de Filosofia, de fundação desordenada, destituídas de condições mínimas para funcionar normalmente, converteram-se em “meros centros de transmissão escolástica de conhecimentos, divorciadas da pesquisa básica, dos padrões verdadeiramente modernizados de ensino e da busca criadora do saber original” (FERNANDES, 1962, p. 230).

Os dados do censo escolar realizado em 1964 só vieram a confirmar a ineficácia das políticas educacionais e suas legislações criadas até então no tocante à formação de professores, além de fortalecer a imagem negativa já instaurada a respeito dos cursos de licenciatura. O censo mostrou, por exemplo, que dentre os professores em exercício no curso primário – 1ª a

4ª série – apenas 56% possuíam curso de formação para a docência, e entre os professores leigos, 72% tinham somente o curso primário; dentre estes, havia ainda uma parcela com primário incompleto (GATTI et al., 2019).

A legislação, por meio da LDB 4.024 de 1961, já citada, afrouxou-se em função do que já estava ocorrendo na prática, quanto à formação de professores, uma vez que o modelo outrora previsto pela Reforma Francisco Campos não se consolidara. Os cursos de licenciatura ofereciam uma formação cada vez mais distante do conhecimento relativo ao núcleo duro ou conteúdo específico de cada área, limitando-se a fórmulas de como ensinar, com carga horária cada vez mais reduzida. Cursos aligeirados, de baixo investimento financeiro, com formação questionável, eram vistos como de segunda categoria por profissionais de cursos tradicionais e pela própria sociedade. Tal cenário é descrito por Candau (1987, p. 14) como processo de

empobrecimento funcional e degradação institucional das faculdades de filosofia, agravado por outras influências negativas como a falta de professores qualificados, a má utilização dos recursos financeiros, a influência de interesses extrapedagógicos na expansão da rede privada de faculdades de filosofia.

Essas condições agravavam ainda mais a imagem negativa que se criara a respeito do profissional formado nessas instituições. Lessa (1958) exemplifica como o preconceito existente em relação aos formados nas faculdades de Filosofia refletia-se na dificuldade de absorção pelo mercado de trabalho dos diplomados por essas instituições. O referido autor conta que o Instituto Biológico de São Paulo se fechava aos biólogos formados por aquela faculdade, mas abria-se aos agrônomos e veterinários. Em 1969, a Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, maior universidade do país nessa época, sequer possuía prédio próprio.

Ainda na década de 1960, Valnir Chagas, conselheiro do Conselho Federal de Educação, estabeleceu, por meio do Parecer 292/62, o currículo mínimo, a duração, e as matérias pedagógicas para os cursos de licenciatura. Seu texto também consagrou o uso do termo "licenciatura" para a totalidade do curso que prepara o professorado para lecionar no ensino médio:

Os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas em cada caso para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio. (BRASIL, 1962)

Assim, a licenciatura passou a ser composta de dois conjuntos de estudos: o primeiro, que variava conforme o “endereço profissional” do estudante, reunia disciplinas ou matérias relacionadas ao conteúdo da área específica de atuação, e o segundo, comum a todos, continha

as "matérias pedagógicas" (BRASIL, 1962). Além dessas definições, o parecer também tornou obrigatória a prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado. Já não era admitido o esquema 3+1; licenciatura e bacharelado passaram a ser graus que podiam ser obtidos paralelamente, a partir de disciplinas comuns.

Em 1971, com a criação da LDB 5.692, apresentava-se uma nova forma de preparação de docentes. Instituiu-se, com ela, a figura do professor polivalente, de caráter generalista, habilitado a lecionar no 1º e 2º graus (atuais Ensino Fundamental e Médio). Estabeleceu ainda o nível de estudos exigido para a docência nas diferentes séries do 1º e 2º graus e criou as licenciaturas curtas, com duração mínima de 1.200 horas, para atender à demanda por professores no ensino primário – formados em dois anos – e licenciaturas longas ou plenas, para formação dos que ensinariam no nível secundário. Mais tarde, passou-se a aceitar licenciaturas especiais de três anos de duração para lecionar neste último nível de ensino, nas áreas de Letras, Estudos Sociais e Ciências, cada qual com suas habilitações associadas. No entanto, nas diversas faculdades isoladas – em sua maioria, privadas – existentes no país, aconteciam as licenciaturas curtas, para formação dos professores polivalentes, sendo predominante nas regiões mais carentes do país, com poucos professores, o que refletia na baixa qualidade de seus egressos (CANDAU, 1987).

É necessário destacar que, na época, houve grande resistência à implantação das licenciaturas curtas na USP e em outras universidades. Mesmo com determinação de que os cursos de licenciatura fossem ofertados pelas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a partir dos anos 1930, faltavam profissionais qualificados para ensinar, sobretudo na escola média, já que muitos deles não se dedicavam à docência, o que deu lugar à improvisação. Profissionais graduados em instituições superiores diferentes das faculdades de Filosofia atuavam como professores no ensino secundário e no técnico. Para isso, recorriam aos "exames de suficiência", admitidos pela LDB 4.024/61 e pela LDB 5.692/71, que permitiam o aproveitamento dos profissionais liberais de cursos superiores correspondentes, como docentes de cursos técnicos, enquanto não houvesse número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica. Selecionavam-se, então, profissionais da área do Direito e Medicina, por exemplo, os quais não tinham qualquer tipo de formação para trabalhar como docentes. Dada a precariedade do ensino resultante dessa situação, a urgência fez com que se pensasse em estratégias de formação de professores em tempo recorde. Assim, surgiu a licenciatura curta, provendo “o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis” (NASCIMENTO, 2012, p. 341).

A criação da figura do professor polivalente para lecionar no ciclo ginásial, para as matérias de Ciências Naturais, Matemática e Ciências Sociais também foi uma solução encontrada para a carência de professores nessas áreas. Com essa medida, resolvia-se um problema quantitativo em detrimento do qualitativo, pois o professor das primeiras séries não precisaria ter um conhecimento aprofundado em nenhuma das áreas. Mesmo minimamente habilitado, ao lecionar um bloco de disciplinas, se supriria a carência de professores (NASCIMENTO, 2012).

Manteve-se, ainda, o currículo mínimo de licenciatura, subdividido em disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, facilitando o trânsito entre cursos, a complementação de estudos para profissionais já formados em nível superior e a flexibilidade para complementar os estudos de uma licenciatura para outra (CASTRO, 1974). Candau (1987) observa que, na prática, a separação entre disciplinas de conteúdo e didático-pedagógicas causou um distanciamento em relação à identidade de objetivos e adequação de currículos, causando até mesmo uma oposição entre esses dois tipos de disciplinas.

Em 1974, a resolução nº 30/74 propunha um currículo mínimo dividido em duas etapas: uma de 1.800 horas, com licenciatura em Ciências, polivalente, de 1º grau, e outra acrescida de 1.000 horas para habilitação específica em Química, Física, Matemática ou Biologia. No ano seguinte, novo currículo foi implantado. Essas mudanças refletem um “regime permanente de emergência, e podemos dizer de improvisação, para assegurar a quantidade de professores exigida pela escola secundária”, como bem observa Cacete (2014:1071).

Diante disso, quem mais se beneficiou da situação foi a rede privada de ensino, uma vez que a reforma proposta permitia que instituições de ensino particular ofertassem cursos superiores na área de formação de professores. Era uma oportunidade de aproveitar o grande crescimento da demanda por parte daqueles que desejavam obter uma titulação em nível superior, de forma célere, e assim tornar-se professor, com a possibilidade de ser bem remunerado (SANTOS e MORORÓ, 2019). Minto (2011, p. 198) sintetiza a política privatista da Educação Superior no período

Com a reforma, a educação superior ganhou uma fisionomia crescentemente privada e privatista, em dois sentidos gerais: o da formação adequada à expansão da acumulação capitalista (formação de quadros e preparação da FT15) e o do caráter mercantil, com a transformação progressiva do ensino em serviço/mercadoria também lucrativos, tornando-se não só funcional ao capital em geral, como aos capitais específicos aplicados nas atividades educacionais.

¹⁵ Nota da autora: Força de Trabalho.

O resultado de tantas discontinuidades em relação à regulamentação da licenciatura deixou um legado de estudantes mal preparados para o desempenho de suas funções como professor, além de o curso ser desestimulante, o que causava muita evasão (CANDAUI, 1987). Entidades científicas, como a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), no início dos anos 1980, criticaram o modelo proposto para a licenciatura polivalente, por meio da Resolução 30/74, uma vez que não garantia a formação científica e pedagógica necessária ao corpo docente em função do descompasso existente entre a amplitude do currículo prescrito pela legislação e o tempo de integralização. Temia-se “a provável marginalização dos estudantes de licenciaturas polivalentes e dos professores nela envolvidos e a possibilidade de a implantação das licenciaturas polivalentes vir a reforçar os preconceitos existentes contra a carreira do professor” (SBPC, 1981 apud CANDAUI, 1987:27).

Tendo como pano de fundo os pressupostos históricos e contextuais já apresentados aqui sobre as primeiras tentativas de organização dos cursos de formação de professores, na subseção seguinte, será discutido o impacto que as licenciaturas têm sofrido em função das disputas entre instâncias político-ideológicas ligadas ao neoliberalismo e a visões mais progressistas da educação, concretizadas por meio da legislação específica, como a LDB e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores.

3.2 A LDB 9.394 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores

No que diz respeito à formação de professores para o ensino na Educação Básica, a LDB 9.394, instituída em 20 de dezembro de 1996, não representou grandes avanços em relação às legislações anteriores. Apesar de preconizar que a formação para o magistério deve ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura, podendo ser ofertada em universidades e institutos superiores de Educação, no Artigo 62, ainda manteve a possibilidade da formação em nível médio, na modalidade Normal, para a docência na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, tal como previsto nas LDBs anteriores (1961 e 1971).

O parágrafo 4º do Artigo 87 da LDB 9.394 instituiu a Década da Educação: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Tal prazo iniciado em 1997, um ano após a promulgação da lei, terminou em 2007. No entanto, até o ano de 2019, essa lei ainda não encontrara condições de ser cumprida.

Apesar da revolucionária ideia nascida nos anos 1930 de que o professor de todos os níveis de ensino devesse ser formado em nível superior, a manutenção da formação obrigatória mínima em nível secundário, nas Leis de Diretrizes e Bases, ao longo dos anos, atesta o descaso em relação à licenciatura. Marcadas pela ausência de ações que fossem além “da escrita da lei”, as políticas instituídas, em vez de contribuírem para a efetiva profissionalização do fazer docente, reafirmaram ainda mais a tradicional desqualificação dos professores no Brasil.

Além disso, o retorno aos institutos superiores de educação como lócus de formação de professores – mantido na LDB 9394/96 e ratificado pelo Parecer nº 115 de 1999 – no seio de políticas educacionais em implantação, deve ser compreendido, de acordo com Bazzo (2004), “à luz de uma conjuntura que aprofunda a lógica de exclusão social do projeto econômico vigente, sob o manto do mercado regulador” (BAZZO, 2004, p. 275). Dentro dessa lógica, a universidade, de certa maneira, se vê desobrigada dessa responsabilidade, enquanto os institutos superiores de Educação, configurados em instituições privadas, que não têm como prerrogativa a pesquisa científica e a produção de conhecimentos, privilegiam uma formação pautada no aparelhamento técnico, de caráter puramente pragmático, que visa treinar o professor como a “força de trabalho” requerida pela reestruturação produtiva previamente imposta por organismos internacionais como BM e OCDE.

A LDB 9.394, em seu Artigo 61, incisos I e II, também continua a reconhecer como profissional da educação escolar básica, portadores de diploma de curso técnico e profissionais com notório saber, para ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação ou experiência profissional. Dessa forma, enfraquece a prerrogativa da necessidade de formação em nível superior para lecionar como professor, deslegitimando, sob base legal, o reconhecimento do caráter profissional da docência. Ao legitimar o “notório saber”, contribui para que o trabalho do docente seja visto como algo não especializado e menos profissional que outras atividades socialmente reconhecidas, relacionadas às profissões “tradicionais” como Medicina, Engenharia ou Direito, por exemplo.

Outro aspecto da lei que ficou apenas circunscrito ao papel foi o estabelecido pelo Artigo 62, parágrafo 3º, sobre a preferência do ensino presencial na formação inicial de profissionais de magistério, com uso apenas subsidiário de recursos tecnológicos e de Educação a distância. O que era para ser exceção virou regra. Segundo os dados do Censo da Educação Superior de

2018, a matrícula em cursos de licenciatura a distância ultrapassou a de presencial¹⁶: “Pela primeira vez na série histórica, o número de alunos matriculados em licenciatura nos cursos a distância (50,2%) superou o número de alunos matriculados nos cursos presenciais (49,8%)” (INEP, 2019, p. 25). Além disso, do total geral de vagas ofertadas, em todos os cursos, cerca de 24% era de cursos presenciais e 76% a distância. Esse movimento de substituição de cursos presenciais pelos a distância foi incentivado pelo Governo Federal ao permitir, por meio do decreto 9.057 de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), que IES ofertassem cursos na modalidade EaD sem que estes existissem na modalidade presencial. E, no caso de IES já credenciadas, determinou a não necessidade de autorização para a criação de polos, conforme expressa o Art. 14

As instituições de ensino credenciadas para a oferta de educação superior na modalidade a distância que detenham a prerrogativa de autonomia dos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital independem de autorização para funcionamento de curso superior na modalidade a distância.

Em 2002, promulgam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, por meio da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) e, nos anos seguintes, as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O Artigo 7º, inciso VIII, manteve a instrução quanto à criação de institutos superiores de Educação nas instituições não universitárias para oferta de licenciaturas em curso Normal Superior, visando à docência polivalente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ou ainda de licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da Educação Básica.

Melo (2007) observa que as DCN surgem como uma possibilidade de “relativizar a rigidez dos currículos mínimos, que instituíam um conjunto de disciplinas obrigatórias, engessadoras da estrutura curricular dos cursos” (2007, p. 71), buscando atingir maior flexibilidade curricular, respeitando a autonomia universitária, como orienta a LDB 9.394/96. No entanto, segundo pondera a autora, essas DCN foram elaboradas e instituídas de acordo com as perspectivas e recomendações dos organismos internacionais, os quais se destacam, há décadas, na definição de políticas e reformas educacionais, principalmente nos países da América Latina. No documento de sete páginas das DCN, o termo “competência(s) aparece 23 vezes. O Art. 3º, inciso I, diz que a competência deve ser considerada como concepção nuclear

¹⁶ A licenciatura EaD em instituições privadas é um fenômeno recente que tem crescido consideravelmente nos últimos anos e merece estudos aprofundados, o que não se configura como objeto desta pesquisa, cujo foco é a licenciatura presencial.

na orientação do curso. O Art. 4º diz que para a concepção, o desenvolvimento e a abrangência dos cursos de formação, é fundamental que se considere “o conjunto das competências necessárias à atuação profissional” (BRASIL, 2002).

É perceptível o forte caráter técnico-profissionalizante dessas DCN para a formação de professores, buscando construir um perfil de docente que atenda aos moldes do capitalismo, capaz de atuar em uma escola e desenvolver as “competências e habilidades” demandadas para a sua formação, de maneira que este profissional se insira perfeitamente no sistema educacional em vigor (MELO, 2007). Para lograr a construção desse perfil, as reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), basearam-se na “adoção de mecanismos de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino e das escolas, com ênfase nos seguintes aspectos: eficiência, eficácia, qualidade e desempenho, balizados pela avaliação constante dos resultados e do desempenho obtido pelos estudantes” (MELO, 2007, p. 64-65).

A partir de 2007, entrou em vigor o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cuja finalidade proclamada era valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das instituições públicas e comunitárias, ainda em sua formação inicial, disponibilizando, mediante processo seletivo, bolsas de estudos, para que estes, a partir da primeira metade do curso de licenciatura, pudessem se aproximar da Educação Básica ofertada na escola pública, desenvolvendo projetos supervisionados por professores ligados às IES e à escola receptora. Podem concorrer às bolsas discentes matriculados em cursos de licenciatura em instituições de Educação Superior, públicas ou privadas (sem fins lucrativos), que desenvolvem o projeto junto às redes de ensino.

Visando fomentar a oferta de Educação Superior para profissionais do magistério em exercício da docência na rede pública de Educação Básica sem possuir a formação específica na área em que lecionavam, o Ministério da Educação, por meio da Capes, criou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), por meio do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009). Esse programa visava oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de Educação Básica, tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Para tanto, o MEC celebrou acordos de cooperação técnica inicialmente com IES públicas, ampliando o convênio com IES comunitárias, filantrópicas e confessionais, a fim de atender à grande demanda por formação.

Como evidenciou essa breve retomada de leis e diretrizes visando à regulamentação dos cursos de licenciatura, embora estes tenham passado por ajustes parciais ou totais na organização curricular, na carga horária, nos eixos estruturantes, verifica-se, ainda, nesses cursos, a prevalência histórica de oferecimento da formação focada na área disciplinar específica, relegando pouco espaço para a formação pedagógica. Diz Gatti (2010, p. 1357):

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.

Vê-se, portanto, que, a despeito das leis, diretrizes e programas criados para alcançar a universalização da formação inicial, ao se confrontar o ideal com o real, a realidade apresenta dificuldades de várias naturezas, e tal fato impede que sejam criadas as condições para atender às inovações propostas. O modo como se organizam os processos produtivos do sistema capitalista, por si só, visando apenas à acumulação, não cria condições para que os professores sem formação em nível superior possam, de fato, recebê-la. Quando a recebem por meio de programas de parceria público-privado, a qualidade da formação ofertada é duvidosa, visto que acontecem por meio de cursos aligeirados, caracterizados pela ênfase em técnicas de ensino, sem a necessária articulação teórico-prática. Melo resume essa problemática:

O processo de aligeiramento na formação de professores está claramente delineado, via redução das exigências e das condições estruturais da formação. A concepção de formação presente nos documentos legais está centrada na figura de um professor que, na prática, será capaz de resolver os problemas cotidianos, imediatos, no entanto, sem estar munido de condições concretas para pensar esta realidade na qual ele atua, tampouco, modificá-la. (MELO, 2007, p. 68)

Em 2015, diretrizes homologadas pelo MEC, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), estabeleceram novas regras para a formação inicial de professores e gestores, para o ensino em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, nas diferentes áreas do conhecimento, incluindo o curso de Pedagogia. As demais licenciaturas, a exemplo do que já estava estabelecido para aquele curso, também passaram a ter a carga horária mínima de 3.200 horas, muito superior ao prescrito por legislações anteriores. Dentre estas, 400 horas são destinadas ao estágio supervisionado e 400 de práticas como componente curricular, para garantir a realização da necessária articulação entre a teoria e a prática.

Além dos conteúdos específicos de cada área de conhecimento e dos relacionados aos fundamentos da educação e formação na área de políticas públicas e gestão da educação, bem

como seus fundamentos e metodologias, essa resolução, de caráter progressista, representou um grande avanço na promoção de uma formação mais crítica, reflexiva e inclusiva ao incorporar alguns elementos obrigatórios que devem ser tratados de forma transversal em todos os cursos de licenciatura, a saber: “direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2015, Artigo 13, §2).

Regulamentou também os chamados cursos de formação ou complementação pedagógica para graduados e segundas licenciaturas, e aqueles destinados ao desenvolvimento profissional para o exercício do magistério. Em relação a esses cursos, a resolução permite que as IES preparem bacharéis e tecnólogos para o magistério na Educação Básica, desde que essas formações perfaçam o total de 1.000 horas, no caso de cursos na mesma área, e de 1.400 horas, para áreas distintas, além de 300 horas de estágio supervisionado.

Contrariamente às diretrizes anteriores, guiadas pela noção de competências e habilidades, a CNE/CP nº 2/2105 apresenta um caráter progressista, sem focar a formação no atendimento à demanda do mercado de trabalho. Ela explicita claramente os princípios formativos que visam à necessária articulação teoria e prática, defende uma sólida base teórico-pedagógica interdisciplinar, além de reconhecer a especificidade da formação docente, prever a articulação entre a formação inicial e continuada, entre as instituições formadoras e as instituições de Educação Básica. Destaca-se ainda o fato de a diretriz ser resultado de trabalho colaborativo, com engajamento do próprio CNE e de vários atores coletivos governamentais e não governamentais, profissionais da educação, entidades acadêmicas e sindicais, movimentos sociais etc.

Diferentemente das diretrizes anteriores, esta apresenta estreita vinculação às deliberações da Conferência Nacional da Educação Básica, Conferência Nacional de Educação 2010/2014 e ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014). Tal plano, instituído pela Lei n. 13.005 em 2014, com vigência de dez anos, visa orientar a execução e aprimoramento de políticas públicas do setor educacional, definindo objetivos e metas para o ensino em todos os níveis. Para qualificar os professores que trabalham na Educação Básica sem a respectiva formação em nível superior, a meta 15 estabelece “que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, p. 35). As metas 17 e 18 têm como o objetivo valorizar os que lecionam no magistério da Educação Básica por meio da

equiparação salarial com outras categorias profissionais, além de estabelecer um piso salarial mínimo, com atualização constante, e criar planos de carreira.

No entanto, o embate travado em função de distintos projetos de nação e de povo, característico do Brasil há tempos, mais uma vez, parece ter sido vencido pelas forças do capital e tal resolução não chegou a ser implantada. Conforme relatado no Parecer CNE/CP nº 7/2018, associações ligadas às IES privadas e comunitárias tais como Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) e Fórum das Entidades Representantes do Ensino Superior Particular (FÓRUM), dentre outras, solicitaram ao MEC alterações nos prazos determinados pela lei, e este postergou a implementação das diretrizes por três vezes. Nota-se que a iniciativa privada vê seus interesses mercantis ameaçados pelo aumento da carga horária mínima das licenciaturas, pela exigência do cumprimento das práticas pedagógicas e do estágio curricular, pelos limites que impõe para a implementação da formação complementar e segunda licenciatura, e a educação a distância, dentre outros aspectos propostos.

Representantes de professores e pesquisadores ligados à Educação Superior pública, por meio de associações como Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Anfope (Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação), Forumdir (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas), dentre outros, publicaram manifestos em defesa da resolução, realizaram encontros para discussão e proposição de políticas públicas de formação de professores e de valorização do magistério, além de lutar por uma escola pública de qualidade.

Em dezembro de 2018, a Anfope e o Forumdir escreveram um manifesto posicionando-se contrariamente à Proposta para a Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica apresentada à imprensa pelo MEC no mesmo mês, cujo objetivo declarado era revisar as diretrizes dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas para alinhá-las à Base Nacional Comum Curricular (Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018), cuja elaboração, discussão e aprovação, segundo a Anfope, teriam ocorrido sem o devido diálogo com as instituições formadoras, especialmente as faculdades de Educação das universidades públicas, com os programas de pós-graduação em Educação, desprezando o conhecimento científico produzido no país sobre a formação dos professores e sobre a escola básica brasileira. A proposta, além de contrastar com a concepção de formação docente que professores, entidades, universidades, escolas e sindicatos vêm defendendo historicamente e que já estava normatizada na Resolução nº 2/2015 do CNE, tal como ocorreu com a BNCC, também não teria sido

apresentada nem discutida com esses grupos, configurando seu caráter impositivo e arbitrário, conforme explicado no trecho do manifesto a seguir:

Essa prática, cada vez mais comum, de imposição de propostas curriculares desvinculadas das demandas formativas de estudantes e professores e da realidade concreta da escola pública brasileira desconsidera a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, os avanços do conhecimento no campo educacional e a autonomia universitária corporificada nos seus projetos de formação e não estabelece o necessário diálogo com os principais atores da formação de professores, os professores e estudantes tanto dos cursos de licenciatura, dentre os quais se destaca a pedagogia, quanto da escola básica a que esta formação se destina. (ANPED, 2018, s.p)

O documento também chama a atenção para os impactos danosos da lógica que orienta a proposta da carreira docente, fundamentada em avaliações e certificação para o ingresso e progressão na carreira. Tais medidas expressariam não apenas a intenção de desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior como também o aprofundamento do processo de desprofissionalização da carreira docente, assumindo uma visão “praticista” da docência, por meio da padronização curricular, ferindo a autonomia das universidades ao desconsiderar os projetos curriculares dos cursos e padronizá-los, alinhando-os à BNCC. A vinculação dos programas de formação inicial das IES à Base, segundo as entidades signatárias do manifesto, seriam uma tentativa de ampliar o escopo de controle da BNCC, que de referencial curricular da Educação Básica passaria também a ditar as ações e articulações institucionais das IES no âmbito da formação docente, que já são objeto das últimas diretrizes propostas (CNE/CP nº 2/2015).

Em 2019, realiza-se a terceira alteração no prazo de vigência da CNE/CP nº 2/2105, por meio da Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019. E isso ocorreu quando várias instituições públicas já haviam (re)elaborado seus projetos pedagógicos de curso e estavam em processo de implementação das novas diretrizes (ANPED, 2019). O relator do novo prazo justificou a mudança apelando para o Artigo 62 da LDB 9394/96 e para as resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. Tais documentos determinam que a concepção, a formulação, a implementação, a avaliação e a revisão dos currículos e, conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, devem ser fundamentadas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), aplicando-se a todos os entes da federação, desenvolvendo-se, inclusive, políticas e ações educacionais para a formação de professores, avaliação da aprendizagem e definição de recursos didáticos.

A despeito das manifestações contrárias, o MEC lançou, em dezembro de 2019 (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019), uma nova versão para formação inicial,

intitulada Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), deixando para trás a Resolução nº 2, de 2015. Tal proposta tem como pressupostos princípios e valores da fundados na lógica mercadológica que tem caracterizado a Educação Superior privada, representada principalmente pelas instituições com fins lucrativos, que desejam minimizar os gastos e maximizar os lucros. De acordo com Dourado (ANPED, 2019), o novo documento representa um retrocesso, ao naturalizar a subordinação das diretrizes curriculares à BNCC, uma vez que, assume-se, dessa forma, uma concepção de docência instrumental e, portanto, restrita; articulada à prática, sem configurar-se, no entanto, como práxis de fato, ao segmentar conteúdos e metodologias e fazer alteração dos eixos formativos de maneira prescritiva, o que fere também a autonomia das instituições, impedindo a construção de um projeto identitário próprio.

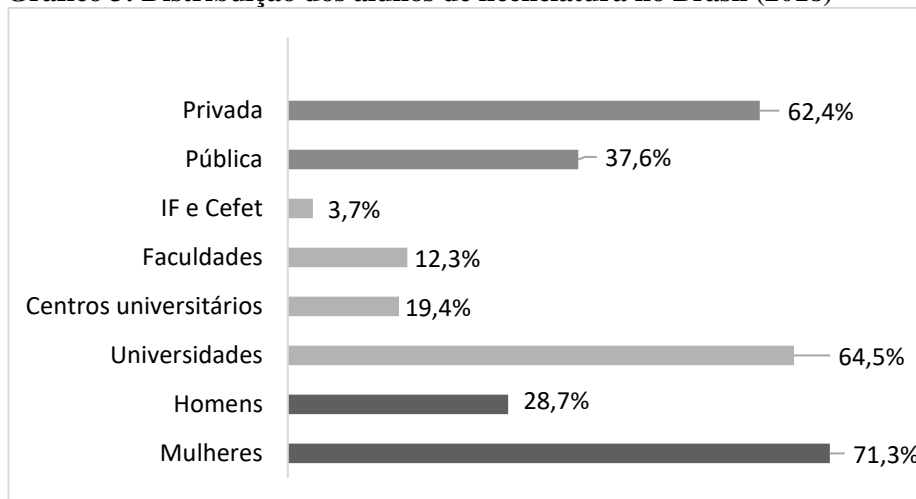
Esses descompassos em relação às políticas de formação de professores para a Educação Básica no Brasil mostram, historicamente, que essa formação foi marcada por disputas de concepções relacionadas ao tempo de integralização curricular, ao locus de formação, à relação entre bacharelado e licenciatura e, principalmente, à questão que envolve a articulação entre teoria e prática. Vê-se, com isso, que os esforços para melhor organizar os cursos de licenciatura por meio de pareceres e resoluções governamentais não mudam práticas cristalizadas pelo tempo que, por sua vez, são decorrentes de uma visão utilitarista de educação, contingenciada por necessidades emergenciais. A formação do professor para a Educação Básica no Brasil, desde seu início, foi cheia de percalços. Sem muito planejamento, deu-se de forma irregular, em regime de urgência, conforme os problemas iam se avolumando em função da crescente demanda resultante do incremento da escolarização em nível de 1º grau desde as décadas de 1930 e 1940. Mesmo que se tenha admitido que uma boa educação é indispensável para o desenvolvimento do país como um todo, a formação de professores foi deixada nas mãos da iniciativa privada, que encontrou na licenciatura a forma mais fácil de expansão e aumento de capital, sem se preocupar com sua qualidade.

3.3 Licenciaturas: mais do mesmo?

Como mostraram os dados relativos à Educação Superior no capítulo anterior, que colocaram em evidência a hegemonia do setor privado nessa área, os futuros professores da Educação Básica, conseqüentemente, têm obtido sua formação acadêmico-profissional em IES privadas, em faculdades isoladas, especialmente em “universidades-empresas de massa” (DINIZ-PEREIRA, 2015). Conforme se vê no gráfico a seguir, no ano de 2018, 37,6% das

matrículas nos cursos de licenciatura concentram-se em instituições públicas e 62,4% estão em IES privadas. Tais matrículas nas faculdades isoladas correspondem a 12,3% do total de matriculados nesse grau acadêmico. Como já mostrado, as mulheres ainda são maioria nessa modalidade de curso, ocupando 71,3% das matrículas, como mostra o gráfico abaixo.

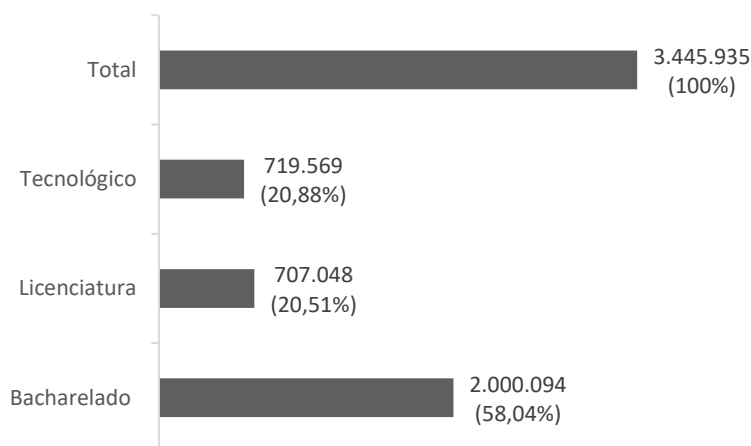
Gráfico 3: Distribuição dos alunos de licenciatura no Brasil (2018)



Fonte: Elaboração própria com base em INEP, 2019.

Do total de 3.445.935 ingressantes na Educação Superior em 2018, os cursos de bacharelado mantêm sua predominância nesse nível de ensino, com uma participação de cerca de 60% dos ingressos. A licenciatura apresentou uma variação positiva de 9% de 2017 a 2018, representando, neste último ano, 20% do total de ingressantes, conforme se vê no gráfico a seguir.

Gráfico 4: Número de ingressos em cursos de graduação por grau acadêmico (2018)



Fonte: Elaboração própria com base em INEP, 2019.

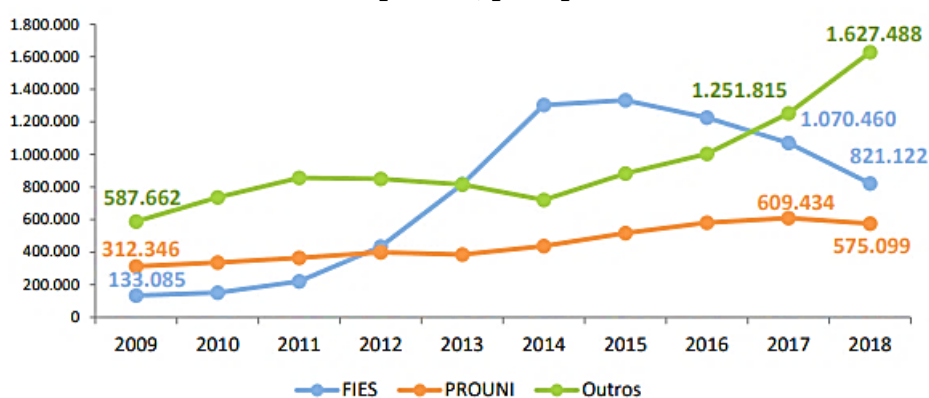
Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2018 (INEP, 2019), considerando a série histórica – 2008 a 2018 –, o número de matrículas nos cursos de bacharelado aumentou

mais de 50%, enquanto nos cursos de licenciatura o aumento foi de 40,4%. Esse aumento deve-se, provavelmente, às políticas de financiamento estudantil, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), sancionado pela lei nº 11.096, em 2005. O primeiro, criado em 1999, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), uma espécie de empréstimo que financia até 70% do valor do curso de graduação, permite ao estudante ingressar em uma IES privada, a qual recebe diretamente do MEC. Após a conclusão do curso, o estudante começa a pagar o financiamento a juros abaixo dos praticados pelas instituições financeiras.

O programa foi reformulado e ampliado durante o governo Lula e, no período entre 2010 e 2014, o montante de recursos públicos destinados a universidades e instituições privadas passou de R\$ 880,3 milhões por ano para R\$ 13,7 bilhões. Destes, R\$ 6,6 bilhões financiaram estudantes dos oito maiores conglomerados educacionais do período referido: Anhanguera Educacional S.A, Gaec Educação S.A, dono da marca Anima, Estácio Participações S.A, Kroton Educacional S.A, Ser Educacional S.A, Devry Education Group, Laureate International Universities e Unip. Destas instituições, cinco têm capital aberto e operam na Bolsa de Valores, sendo responsáveis, juntas, por 27,8% das matrículas na Educação Superior brasileira, com 2,1 milhões de alunos, superando até mesmo as matrículas da rede pública, que conta com 25,1%. (ALMEIDA, 2019).

O gráfico a seguir mostra a evolução do FIES nos últimos dez anos, com tendência de maior crescimento a partir de 2012 e ápice em 2014/2015:

Gráfico 5: Matrícula na rede privada, por tipo de financiamento (2009-2018)



Fonte: INEP (2019, p. 31).

Além da questão do FIES, vê-se, atualmente, na oferta da licenciatura, uma preocupante tendência: a gradual substituição dos programas presenciais de formação de professores por cursos de EaD. De acordo com o último censo da educação superior (INEP, 2019), o número de ingressos, em cursos de graduação a distância, tem crescido substancialmente nos últimos

anos, dobrando sua participação, no total de ingressantes, de 20% em 2008 para 40% em 2018. Já os ingressos nos cursos de graduação presenciais nos últimos cinco anos diminuíram 13%. O gráfico a seguir mostra a porcentagem de cursos ofertados em cada modalidade. Quase a totalidade dos cursos de licenciatura ofertados pelas instituições públicas são presenciais, ao contrário das privadas, cuja oferta é maior no ensino a distância.

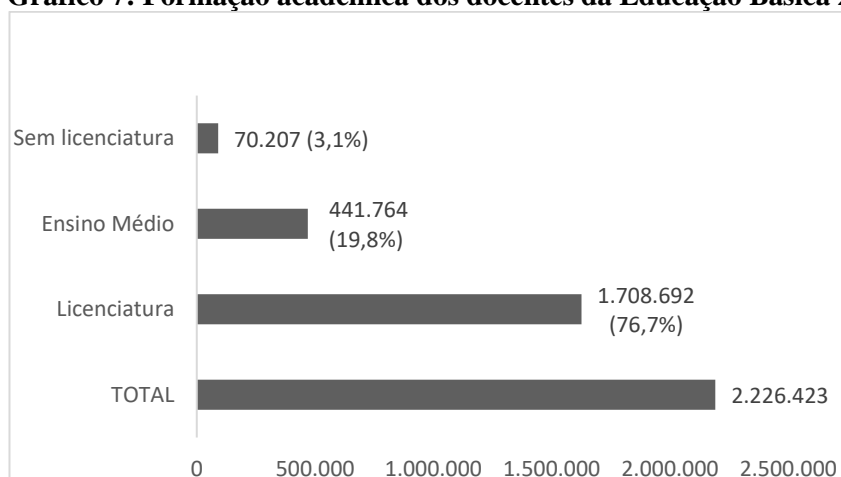
Gráfico 6: Distribuição dos cursos de licenciatura por modalidade em 2018



Fonte: Elaboração própria com base em INEP, 2019.

Como os dados mostram, a licenciatura é oferecida, majoritariamente, pela Educação Superior privada. Pode-se afirmar, portanto, que a maioria dos professores que trabalha em escolas da Educação Básica da rede pública é formada em instituições privadas. O gráfico a seguir mostra a formação acadêmica dos 2.226.423 professores em exercício na Educação Básica no ano de 2018. Do total, mais da metade, ou seja, 76,7% cursaram uma licenciatura, cerca de 20% estudaram até o Ensino Médio e 3,1% são graduados sem licenciatura.

Gráfico 7: Formação acadêmica dos docentes da Educação Básica 2018



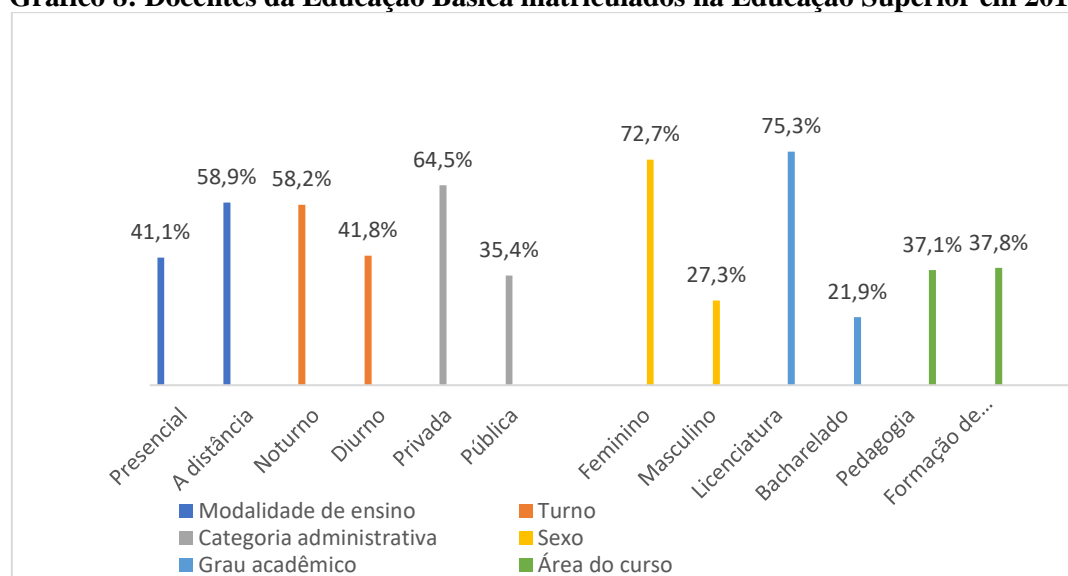
Fonte: Elaboração própria com base em INEP, 2019.

Além dos já mencionados Pibid e Parfor, o governo brasileiro também utilizou o FIES como estratégia para incentivar a procura por cursos de formação de professores. De acordo

com informações do Portal do FIES¹⁷, o aluno que financiou o curso de licenciatura pelo Fundo está apto a solicitar o abatimento mensal de 1% do saldo devedor, consolidado, incluídos os juros devidos no período, desde que seja professor em efetivo exercício na docência na rede pública de Educação Básica com jornada de trabalho de, no mínimo, 20 horas semanais, na condição de graduado ou estudante regularmente matriculado em curso de licenciatura (Artigo 6º B da Lei nº 10.260/2001, incluído pela Lei nº 12.202/2010). Em casos especiais, pode até mesmo solicitar a suspensão das prestações do financiamento.

Isso pode estar contribuindo para a manutenção da demanda por esses cursos, especialmente o de Pedagogia, que figura entre os mais procurados na área de formação de professores. Segundo o Censo da Educação Superior de 2018, na rede privada, esse foi o curso de licenciatura com maior número de matrículas, concentrando 49,8% do total, na modalidade presencial. Na EaD, a Pedagogia é o “carro-chefe” dos cursos de formação de professores nas IES privadas, com 23,4% do total das matrículas. Em 2018, 167.907 docentes da Educação Básica estavam matriculados na Educação Superior. Destes, 72,7% eram do sexo feminino, 75,3% cursavam licenciatura, com concentração de 37,1% só no curso de Pedagogia e de 37,8% em outros cursos de formação de professores (BRASIL, 2019), conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 8: Docentes da Educação Básica matriculados na Educação Superior em 2018



Fonte: elaborado pela autora com base em INEP, 2019.

Algumas universidades públicas como a Unicamp, em Campinas (SP), por exemplo, têm tomado iniciativas como isenção de taxa de inscrição de vestibular para estimular a procura por

¹⁷ <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=abatimento>, acesso em 15 out. 2019.

cursos de formação de professores. A universidade isenta de pagamento todos os candidatos aos cursos noturnos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Letras, Licenciatura Integrada Química/Física, Matemática e Pedagogia¹⁸. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul também (UFRGS) também isentou do pagamento de inscrição os interessados nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, Geografia e Pedagogia, para o segundo semestre de 2018, ofertado na modalidade a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Apesar de as licenciaturas, especialmente o curso de Pedagogia, ainda fazerem parte das escolhas de muitos jovens brasileiros, é alto o índice de rejeição à carreira docente, como mostram alguns estudos sobre a escolha profissional de egressos do ensino médio (LEME, 2012; TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010). O fato de terem escolhido um curso de formação de professores não significa que trabalharão como tal. Grande número dos que se licenciam não terão as salas de aula como destino ocupacional, conforme mostram pesquisas realizadas por Nunes (2015), Souto e Paiva (2013), Leme (2012), dentre outros.

Baixa remuneração, falta de identificação pessoal ou profissional, desinteresse e desrespeito por parte dos alunos da Educação Básica, desvalorização social da profissão e más condições de trabalho são os empecilhos mais destacados como justificativa para o não ingresso ou desistência da carreira docente. Além disso, a alta expectativa em adquirir bens, motivada pela sociedade de consumo e pelo apelo das novas tecnologias, faz com que a questão salarial tenha grande peso na hora de escolher a carreira. No caso das classes mais altas, em que os estudantes levam em conta o fato de a profissão dar condições mínimas para sustentar o padrão de vida conquistado pelos pais, a profissão docente não cumpriria esse requisito.

As licenciaturas também lideram o *ranking* de evasão na Educação Superior e de baixa demanda nos exames vestibulares (LIMA e MACHADO, 2014; SANTANA, 2016; SOUTO e PAIVA, 2013; LEME, 2012; ANIBAL, 2013, dentre outros). No curso de Pedagogia, por exemplo, essa taxa, que era de 11,9%, em 2010, chegou a 49% em 2016. Já no curso de Formação de Professores de Matemática, nesses mesmos anos, chegou a 8% e 62,2%, respectivamente. A maior taxa se deu no curso de Formação de Professor de Física, com 11,2% e 71,8%, respectivamente. Estudiosos têm sido unânimes quanto às variadas causas da evasão: decepção com o curso escolhido, em função do desprestígio de que goza a figura do professor; os baixos salários; a falta de perspectiva de progressão e sucesso na carreira docente. Além das próprias dificuldades da formação inicial, tais como insuficiência financeira para custeio do

¹⁸ Fonte: <http://www.comvest.unicamp.br/inclusao-paais/isencao/>. Acesso em 15 out. 2019.

transporte para ir à universidade, para se alimentar, para adquirir material didático (livros, cópias de textos, etc.); o cansaço físico e mental; a dificuldade de conciliar a rotina de trabalho e estudos; problemas de inserção na “cultura acadêmica”, dentre outros tantos fatores que levam os estudantes a desistirem dos estudos (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010; LEME, 2012; LIMA; MACHADO, 2014; NUNES, 2015).

Assim, instituições de Educação Superior privadas viram na oferta de licenciaturas na modalidade a distância a forma mais rentável de lidar com a perda de alunos na presencial. Com muito menos exigências relativas à infraestrutura, como salas de aula, biblioteca, laboratórios de práticas; recursos humanos, como funcionários técnico-administrativos, de apoio docente e discente, e de professores especializados em cada disciplina, o ensino a distância vem ao encontro dos interesses mercantis das mantenedoras das IES que buscam a racionalização do processo de produção de sua mercadoria (SOUSA, 2019). De acordo com Belloni (2002), a EaD

aparece como uma nova fatia de mercado extremamente promissora, na qual o avanço técnico em telecomunicações permite uma expansão globalizada e altas taxas de retorno para investimentos privados transnacionais. Evidentemente, o modelo neoliberal selvagem aplicado nos países periféricos segundo receitas das agências internacionais, só vem favorecer a expansão das iniciativas mercadológicas de larga escala (...). (idem, *ibidem*, p.120)

Em vez de professores que, eventualmente, recebem adicional noturno, vale-refeição, ajuda de custo de transporte, convênio médico e outros benefícios trabalhistas, contrata-se um tutor para mais de 100 alunos (em muitos casos, até 300 alunos), conforme apuraram Sousa e Piolli (2017), diminuindo consideravelmente os gastos e sobrecarregando o profissional, cujo salário costuma ser menor que o do professor presencial, em se considerando o volume de trabalho que tem, bem como o número de alunos que atende. Tais fatos são agravados pela falta de regulamentação das relações trabalhistas em ambientes virtuais. Segundo Grossi (2013, p. 672)

Os tutores virtuais, embora possuam titulação e exerçam funções de professor, não recebem uma remuneração compatível com a de um professor. Quando são contratados pela instituição de ensino, ocorre sob o nome de instrutor ou como um funcionário administrativo. Levando a acreditar que é de interesse das instituições de ensino possuir um profissional menos dispendioso e que exerce funções de outros profissionais bem mais dispendiosos, sugerindo que a figura do tutor talvez tenha sido criada por uma necessidade de mercado para onde se trabalha com alunos em escala.

Em um país de proporções continentais como o Brasil e com uma desigualdade de renda que não permite que todos tenham igualdade de condições de acesso à educação de qualidade,

a maioria dentre aqueles que conseguem, de alguma maneira, romper as barreiras econômicas e realizar o sonho de chegar à universidade, o fazem pela via dos cursos cujo valor do diploma é bem menor, caso das licenciaturas. E, na lógica neoliberal, o valor simbólico de um profissional é equivalente ao montante investido em sua formação. E as licenciaturas, nesse mercado, “valem pouco”, por serem consideradas como cursos aligeirados, de fácil ingresso, com mensalidades bastante baixas, além de não exigirem muitos investimentos por parte das IES que as ofertam. Aranha e Souza (2013) oferecem uma explicação para o que chamam de “crise estrutural” pela qual a profissão docente estaria passando, combinando ingredientes de natureza muito distinta

o elemento-chave da sua explicação é o baixo valor do diploma de professor, sobretudo na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio). Esse baixo valor do diploma expressa uma terrível contradição: quanto mais expandimos a oferta do ensino escolar, maior se revela nossa dificuldade de formar professores para atendê-la. Quanto mais escolarizada se torna nossa sociedade, maior é a sensação de que a escola não corresponde ao que esperamos dela no nosso tempo. (ARANHA e SOUZA, 2013, p. 78)

Apesar de seu papel central na formação de profissionais das diversas áreas do conhecimento, a figura do professor, não apenas no Brasil como em outros países latino-americanos, ainda padece de falta de reconhecimento e desvalorização. Ele é visto, muitas vezes, como um mero prestador de serviços que pode, eventualmente, ser substituído por alguém que “goste de ensinar” ou que tenha “dom” ou “vocação”, especialmente em se tratando do ensino de crianças, na Educação Infantil. Tal é o imaginário construído desde o início dos cursos de formação de professores e que persiste nos dias atuais.

Lüdke e Boing (2004, p.1168-1169) resumem bem esse desprestígio, ao afirmarem que a constituição da identidade docente teria sofrido

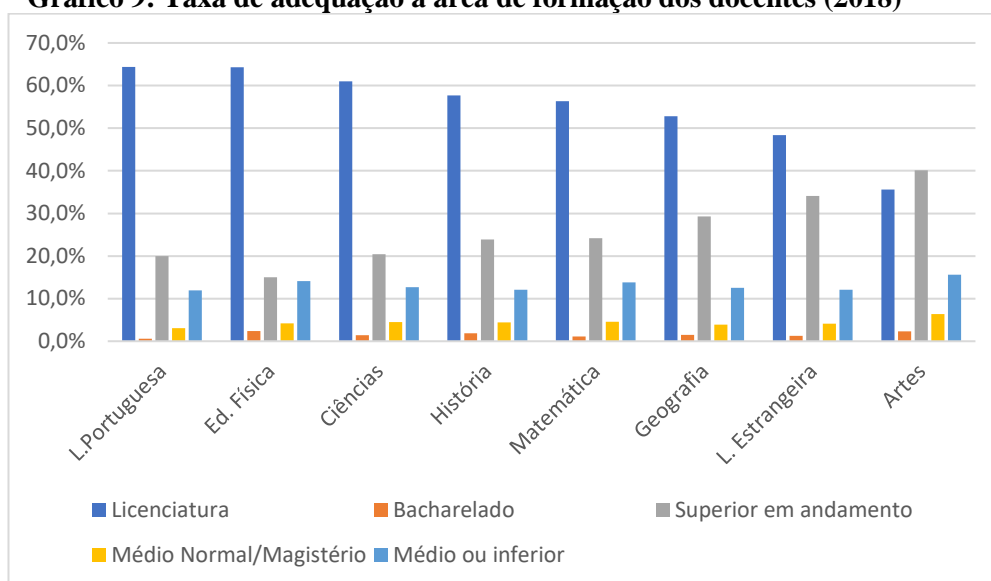
injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la. O grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações (e até sem nenhuma especificamente), também concorre para essa fragilidade [...]

Essa visão equivocada do sentido e constituição da profissão docente ainda persiste e seus desdobramentos podem ser verificados nos dados do Censo da Educação Básica de 2018 (INEP, 2019). O levantamento registrou 2,2 milhões de docentes na Educação Básica brasileira. A maior parte deles encontra-se no Ensino Fundamental (62,9%), que conta com 1.400.716 professores. Segundo dados do censo, ainda existem muitos leigos e/ou professores ensinando

nas escolas brasileiras, sem a formação ou habilitação específica para lecionar em uma determinada área. Para os anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, os piores índices são os relativos à disciplina de língua estrangeira, que conta apenas com 40% de professores com formação superior de licenciatura (ou equivalente) na mesma área da disciplina.

O gráfico a seguir mostra a evolução da taxa de adequação à área de formação dos docentes em exercício no ano de 2018, por disciplina, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Gráfico 9: Taxa de adequação à área de formação dos docentes (2018)



Fonte: Elaboração própria com base em INEP, 2019.

O gráfico mostra déficit de professores em todas as áreas, pois nenhuma delas conta com números muito próximos a 100% de adequação total às disciplinas específicas de sua formação acadêmica. Para os anos finais, o indicador de adequação da formação docente demonstrou que o pior resultado ocorre para a disciplina de Artes, na qual apenas 35,6% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada. Somando-se os docentes que cursaram ou o magistério, ou o nível médio, ou inferior, temos 22% de docentes sem formação ensinando Artes. O melhor resultado é observado para a disciplina de Língua Portuguesa, em que 64,4% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada, seguida da Educação Física, com 64,3%.

O desprestígio em relação aos cursos de licenciatura, como se viu, é antigo. Historicamente, mesmo com sucessivas reformas nas legislações dos cursos de formação de professores, esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente, que lecionava na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, cuja formação havia se dado em nível médio, na Escola Normal, e o professor especialista de disciplina, cuja

formação teria se dado em nível superior. Este último tampouco era reconhecido, em função do seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, segundo Gatti (2010), teria criado um valor social – menor/maior – para o professor polivalente das primeiras séries de ensino e para o professor “especialista” das demais séries. Referendada pelas primeiras legislações, essa diferenciação, vigente até os dias atuais, afeta de maneira prejudicial os cursos, a carreira e os salários da categoria docente.

Almeida (1999), ao discutir sobre a questão da profissionalização docente, mostra que não há um consenso sobre o assunto, uma vez que existem teóricos que apontam para o fenômeno da proletarização dos professores – e não sua profissionalização. Tais estudiosos apoiam-se na tese de que os docentes desempenham um trabalho assalariado que tem sofrido modificações em sua própria composição interna, como o aumento quantitativo de horas trabalhadas, a funcionarização (nos moldes de uma empresa/fábrica), a feminização, etc., como também na maneira de executar o trabalho e no controle deste por agentes externos, identificando a categoria dos professores com a do trabalho operário. Ainda segundo esses analistas, a proletarização do trabalho docente é algo atual, que foi sendo construída em virtude da

extensão das relações capitalistas ao setor não produtivo da sociedade, implementada pela institucionalização e massificação da educação, o que possibilita ao Estado aumentar o controle sobre ela e impor a divisão de tarefas, provocando a diminuição de prestígio e de salário dos professores. (ALMEIDA, 1999, p. 18)

A meta de número 17 do PNE tenta eliminar a desigualdade existente entre a remuneração do professor e de outros profissionais de mesmo nível e tem como objetivo “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). Os professores geralmente são vistos como abnegados que trabalham por vocação e não são valorizados como profissionais competentes, como os bacharéis de outras áreas do conhecimento. A diferença salarial entre professores e demais profissionais segue a “lógica mercadológica”, uma vez que o produto da educação não é mensurável ou tangível tal como o resultado do trabalho de um engenheiro – a construção de um prédio – ou de um médico – que cobra por suas consultas e procedimentos cirúrgicos. Enquanto salário e carreira docente não forem atraentes, enquanto as condições de trabalho dos professores não forem melhoradas, o número de jovens dispostos a seguir a carreira do magistério tende a diminuir ainda mais.

Tal como no passado não muito distante (anos 1960 e 1970), em que o número de professores era insuficiente para atender ao número de crianças e adolescentes no antigo ensino de 1º e 2º graus, quando, como medida emergencial, a legislação permitia que bacharéis atuassem como professores mediante exames de suficiência, e que profissionais formados fizessem complementação de estudos para obter o título de licenciados, a história, hoje, se repete. A Medida Provisória 746, que altera em vários pontos a LDB 9.394/96, proposta pelo Presidente da República, Michel Temer, em 2016, dá um golpe de misericórdia na já tão desgastada licenciatura, ao admitir, novamente, como “professores” na Educação Básica, profissionais não licenciados, mas que tenham “notório saber” (BRASIL, 2016, Artigo 61, item IV). Isso reflete o descaso institucional em relação a como se dá a constituição dos saberes necessários à preparação do futuro professor, cuja formação deve dar-se, necessariamente, no âmbito da universidade, em cursos de licenciatura. Além disso, invalida os esforços até então realizados por meio das últimas diretrizes curriculares para esses cursos, sem contar os estudos e pesquisas que referendam a necessidade de investimentos e de políticas que garantam uma formação docente de qualidade.

Melo (2007) faz uma análise profícua dos caminhos percorridos pela Educação Superior ao longo dos anos, mostrando como o sistema educacional brasileiro tem se esforçado em se adequar à nova ordem político-econômica, influenciando a (re)elaboração de políticas de formação, de privatização de instituições, de descentralização de recursos etc. A redução de exigências e das condições estruturais da formação do professor, como se viu no processo histórico de tentativas de regulamentação das licenciaturas, apontam para uma formação aligeirada e submissa ao que é benéfico para o sistema produtivo.

Prova atual dessas constatações é a contradição instaurada pela flexibilização dos processos formativos e a perda da autonomia, que poderá ocorrer em virtude da eventual substituição das últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de formação de professores, a Resolução nº 2 de 2015, por uma proposta preliminar apresentada pelo MEC em novembro de 2019, alinhada aos valores do novo governo instaurado no Brasil nas eleições de 2018, marcado pelo retrocesso nos direitos sociais conquistados e pelo desmonte do Estado democrático de direito e seus fundamentos. Tal proposta, caso seja aprovada, terá como base para constituição dos currículos as competências e habilidades aprovadas na BNCC; reduzirá a carga horária da formação pedagógica e da segunda licenciatura; retomará os Institutos Superiores de Educação como lócus da formação docente. Estas são apenas algumas mudanças que, dentre outras, desqualificam a formação dos profissionais da educação e a autonomia das

universidades (CARTA DE SALVADOR, 2019).

Frente a tantas alterações nas leis relativas à formação de professores e ao descompasso entre interesses públicos e privados que afetam de diferentes maneiras o ser e o fazer docente, deve-se questionar sobre a realidade vivida pelos formadores de professores em instituições privadas com interesses mercantis, sob que condições desenvolvem sua professoralidade e seu aprendizado da docência. Daí a importância de traçar os perfis sociodemográfico, acadêmico, profissional e fazer o levantamento das condições de trabalho dos sujeitos desta pesquisa – os professores formadores de IES privadas –, o que será feito no capítulo a seguir.

4. QUEM É O PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES DE IES PRIVADO-MERCANTIS DO ESTADO DE SÃO PAULO?

O objetivo deste capítulo é discutir quem é o professor formador que leciona na Educação Superior privada no Estado de São Paulo e analisar os aspectos relativos a sua constituição identitária e a seus saberes, além das condições de trabalho às quais esse profissional é submetido. O ponto de partida para essa discussão é o primeiro instrumento de coleta de dados utilizado – o questionário – que, por meio de perguntas abertas e fechadas, buscou retratar os perfis sociodemográfico, acadêmico, profissional desse sujeito e as circunstâncias em que realiza seu trabalho.

Para tanto, realizou-se um levantamento dos aspectos que envolvem a identificação desse professor (gênero, cor, faixa etária), seu aprendizado da docência (formação inicial e pós-graduação), sua profissionalização (experiências docentes na Educação Básica e superior), e suas condições de trabalho (remuneração, quantidade de aulas, número de turmas etc.).

Segundo Gatti et al. (2019), a despeito da farta produção sobre o professor que trabalha na Educação Básica, ainda é tímida a produção sobre os professores formadores que lecionam nos cursos de licenciatura, o que só começou a configurar-se como uma preocupação mais significativa a partir dos anos 2000. Afirmam Gatti et al. (2019, p. 272):

Ainda se sabe pouco a respeito desse profissional e, portanto, da sua formação, das suas experiências na educação básica e no ensino superior, dos tempos de dedicação, da remuneração e condições de trabalho, das oportunidades disponíveis para o seu desenvolvimento profissional e acadêmico, das suas concepções de educação e de formação e das suas práticas.

Passos (2007) também chama a atenção para a escassez de estudos que levem em conta aspectos diretamente relacionados ao trabalho desse professor, como a proposição de políticas públicas que visem tanto sua formação quanto seu desenvolvimento profissional. Carecem de investigações aspectos globais e contextuais que envolvem o trabalho docente como o perfil de seus alunos, em decorrência das novas formas de seleção e acesso à Educação Superior; os cursos e/ou disciplinas que ministra, com novas exigências de domínio de tecnologias em função da oferta de parte dos conteúdos à distância por meio de ambientes virtuais; o tipo de instituição onde trabalha (pública, confessionnal, comunitária ou privada com fins lucrativos), que determina suas condições de trabalho, dentre outros aspectos.

Como tratamos aqui de sujeitos que são docentes de cursos de licenciatura, ou seja, são formadores de professores que futuramente irão lecionar na Educação Básica, é necessário definir o que entendemos por “formação de professores”, tanto na perspectiva do formador

quanto na do licenciando, por considerar que ambos estão em contínua formação. Não se trata de um fenômeno estanque, acabado e pontual, que ocorre em um determinado momento e espaço, de uma vez por todas. Ela ultrapassa os limites da simples aprendizagem dos métodos de ensinar, configurando-se como uma

[...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26)

Assume-se, nesta pesquisa, a concepção de Mizukami (2005/2006, p. 69-70), que define os professores formadores como sendo

[...] os envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas práticas de ensino e estágio supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais que acolhem os futuros professores.

Conforme explicitado anteriormente (Capítulo 1 – Percorso metodológico), nossos sujeitos de pesquisa são 46 professores formadores que lecionam em cursos de licenciatura distribuídos em 12 instituições privadas de Educação Superior do Estado de São Paulo, que fazem parte de um grande conglomerado educacional, cujo nome foi omitido por questões de sigilo. Trata-se de um grupo empresarial considerado como uma das maiores organizações educacionais privadas do Brasil e do mundo, com uma trajetória de mais de 45 anos, atuando desde a Educação Básica até a Educação Superior. Desde 2010, tem feito aquisições de várias instituições deste nível de ensino e, em 2014, realizou a fusão com uma das maiores instituições do ramo. De acordo com dados disponibilizados no site da organização, no ano de 2018, ela estava presente em 20 estados e 92 cidades brasileiras, contando com 143 unidades de ensino presenciais. Setenta e três por cento dos municípios em que as IES do grupo atuam são de pequeno porte, confirmando a tendência de interiorização da Educação Superior privada (SAMPAIO, 2000; 2014; MARTINS, 2002).

A partir do ano 2007, figurou entre os quatro grandes grupos educacionais que abriram seu capital, passando a negociar parte de seu patrimônio financeiro na Bolsa de Valores de São Paulo (SGUISSARDI, 2017). Em 2019, após aquisições e fusões, o conglomerado contava com 1.071 milhão de alunos (graduação e pós-graduação). Conta com oito marcas na Educação Superior, cujos nomes foram mantidos após aquisição ou fusão. No site institucional da

empresa¹⁹, constam como instituições mantidas pelo grupo 211 IES, sendo que 51 delas – cerca de 25% – estão localizadas no Estado de São Paulo. Nenhum outro estado da federação concentra tal quantidade de instituições de um mesmo grupo.

Os cursos representados pelos professores sujeitos são os de Pedagogia, Letras e Educação Física. A intenção inicial era abranger os cursos relacionados a todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo da Educação Básica, como História, Matemática, Geografia, Filosofia, Sociologia, Biologia e Artes. No entanto, na instituição pesquisada, esses cursos são ofertados, principalmente, a distância, não existindo em número suficiente, no ensino presencial, para os propósitos deste estudo.

A definição do objeto da pesquisa se deu em função da grande representatividade do setor privado como escola de formação inicial de futuros professores da Educação Básica. Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019), no ano de 2018, cerca de 38% das matrículas nos cursos de licenciatura concentrava-se em instituições públicas e 62,4% em IES privadas. Dentre estas, 31,7% concentravam-se em centros universitários e faculdades isoladas. Tais dados indicam que boa parte dos professores que leciona na Educação Básica, sobretudo no sistema público, obtém sua formação inicial em IES privadas, aumentando a responsabilidade do professor formador que nelas trabalha.

De acordo com a LDB 9.394/96, a Educação Superior pode ser ofertada por meio de diferentes organizações acadêmicas: universidade, centro universitário, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica (BRASIL, 1996). São prerrogativas da universidade a pluridisciplinaridade, a autonomia didática, administrativa e financeira, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atividades estas ministradas por professores mestres e doutores. O centro universitário, também de caráter multidisciplinar, tem autonomia para criar e/ou extinguir cursos, devendo ofertar um ensino de excelência. As faculdades, por sua vez, podem se configurar de maneira isolada ou em conjunto com outras, ofertando cursos de diferentes áreas. Não possuem prerrogativa de pesquisa nem de extensão. Quanto à categoria administrativa, podem ser públicas ou privadas. Estas últimas subdividem-se em dois tipos básicos: particulares em sentido estrito com fins lucrativos e sem fins lucrativos. Fazem parte do segundo grupo instituições confessionais (ligadas geralmente a grupos religiosos), comunitárias (geridas por membros da comunidade acadêmica) e filantrópicas. De modo semelhante às faculdades, os institutos superiores também não são obrigados a desenvolverem pesquisa e extensão; dedicam-se ao ensino em área específica do

¹⁹ Consulta realizada em 27/12/19 no site da empresa, com omissão da URL por questões de sigilo desta pesquisa.

conhecimento e só podem abrir e fechar cursos com a permissão do Conselho Nacional de Educação (CAVALCANTE, 2000; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014).

As IES pesquisadas, como explicitado, fazem parte de um conglomerado empresarial da educação e, portanto, têm caráter eminentemente mercantil, isto é, com fins lucrativos. Três delas localizam-se na Grande São Paulo e uma na capital; destas, duas organizam-se como faculdades, outra como universidade e outra como centro universitário. Oito localizam-se no interior paulista, das quais uma é centro universitário e as demais, faculdades. A escolha pelo Estado de São Paulo decorreu do fato de este estado ser marcado pela presença massiva de IES privadas, quando comparado a outros da federação. Além disso, minha experiência como docente na Educação Superior também se deu em instituições desse estado. Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019), em 2018, das 2.537 IES existentes no Brasil, 88,2% eram privadas. Destas, 43,29% concentravam-se na região Sudeste, das quais, 52,2% localizavam-se no Estado de São Paulo, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 6: Número de IES públicas e privadas por região no Brasil (2018)

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Total Geral		
	Capital	Interior	Total
Brasil	904	1.633	2.537
Pública	98	201	299
Privada	806	1.432	2.238
Norte	106	67	173
Pública	20	4	24
Privada	86	63	149
Nordeste	254	312	566
Pública	26	41	67
Privada	228	271	499
Sudeste	304	822	1.126
Pública	32	125	157
Privada	272	697	969
São Paulo	158	454	612
Pública	12	94	106
Privada	146	360	506
Sul	111	303	414
Pública	9	23	32
Privada	102	280	382

Fonte: Elaboração própria com base em INEP, 2019.

Destaca-se, ainda, na tabela acima, a tendência de interiorização das IES privadas, com 64,3% de predominância do total geral no país, fato que pôde ser verificado desde o período ditatorial, conforme já visto no Capítulo 2.

A seguir, serão apresentadas e discutidas as respostas dos 46 professores formadores ao questionário. Como já exposto no capítulo inicial, o instrumento (Apêndice A) está dividido em quatro partes:

Seção 1: Perfil sociodemográfico: sexo, faixa etária, cor;

Seção 2: Perfil acadêmico: questões de 1 a 14;

Seção 3: Perfil profissional: questões de 15 a 19;

Seção 4: Condições de trabalho: questões 20 a 32.

4.1 Perfil sociodemográfico

Neste item, o objetivo é conhecer o professor formador. Sua idade, cor, gênero, formação inicial, curso de pós-graduação, tempo de experiência docente, dentre outras informações relevantes para delinear seu perfil.

Dos 46 respondentes, a maioria é de mulheres, com 71,7%, fato comum nos cursos ligados à área da educação, sobretudo no curso de Pedagogia, que conta com alunado predominantemente feminino, impactando, posteriormente, na formação do quadro de docentes da área. É interessante notar que, de acordo com a avaliação institucional anual, realizada pelo grupo educacional²⁰, em todas as suas unidades de ensino, no ano de 2017, no estado de São Paulo, a maioria dos docentes é do sexo masculino (60%). Isso porque o curso de Administração de Empresas, ofertado pela quase totalidade das instituições do grupo, bem como cursos de Engenharia, concentram docentes pertencentes a esse gênero.

Quanto à idade, houve predominância das faixas de 31 a 40 e de 41 a 50, cuja porcentagem, considerando ambas, chegaram a 60,9%, semelhante aos dados da avaliação institucional já citada, cujo resultado foi de 65% no estado de São Paulo. Quanto à cor, 84,8% se declararam brancos, 8,7% como pardos, 2,2% como negros e 4,3% como amarelos.

²⁰ Anualmente, o conglomerado realiza uma avaliação institucional, envolvendo alunos e professores, que respondem a um questionário para avaliar o curso (atuação do professor, do tutor, do coordenador etc.); a instituição (gestão, valores, atendimento ao aluno etc.) e infraestrutura da instituição (ambiente virtual, sala de aula, laboratórios etc.).

Quadro 3: Número de professores por cor, sexo e faixa etária

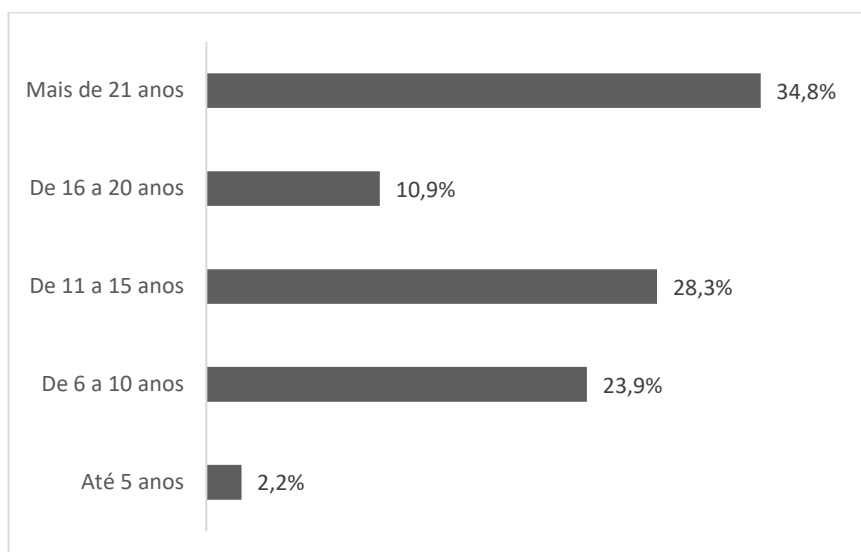
Sexo	Masculino: 28,3%
	Feminino: 71,7%
Faixa etária	25 a 30 anos: 10,9%
	31 a 40 anos: 28,3%
	41 a 50 anos: 32,6%
	51 a 60 anos: 23,9%
	Mais de 61 anos: 4,3%
Cor	Branco: 84,8%
	Pardo: 8,7%
	Negro: 2,2%
	Amarelo: 4,3%
	Indígena: 0,0%

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do questionário.

Na grande São Paulo e capital, os professores respondentes distribuem-se no bairro Vila Mariana, Bela Vista, Belém, Santana, distrito de Campo Limpo e nas cidades de Guarulhos, São Bernardo do Campo e Taboão da Serra. A maioria dessas instituições passou pelo processo de venda e aquisição pelo conglomerado educacional. Já, no interior paulista, os professores estão vinculados a instituições das cidades de Limeira, Sumaré, Valinhos, Jundiaí, Taubaté, Campinas e Piracicaba. Alguns deles são docentes em mais de uma instituição do grupo e/ou em outra IES. O curso predominante em que a grande maioria dos professores leciona é o de Pedagogia. Dos 46 respondentes, 39 (84,7%) lecionam neste curso, uma das graduações na modalidade presencial com maior demanda. Como já visto no capítulo anterior, esse foi o curso de licenciatura com maior número de matrículas na rede privada, concentrando 49,8% do total, na modalidade presencial.

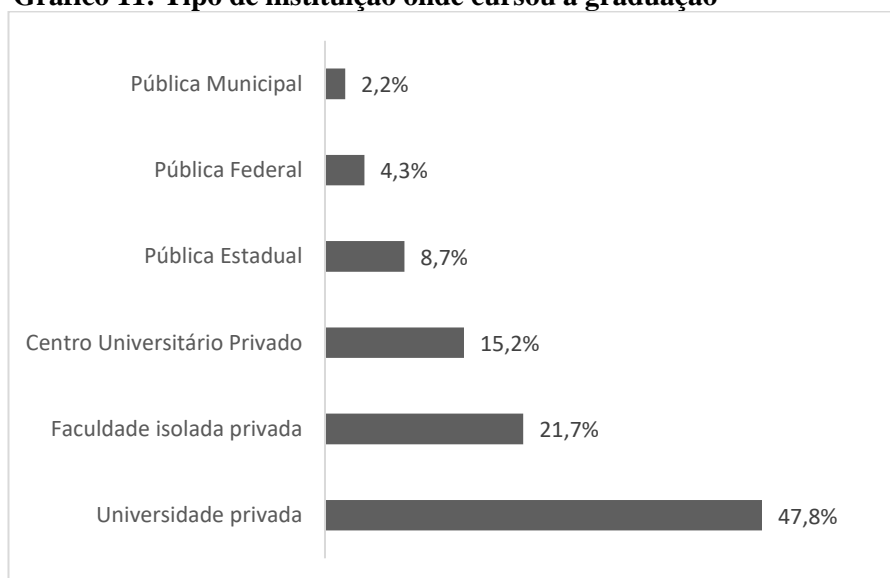
4.2 Perfil acadêmico

O perfil acadêmico buscou levantar informações tais como o curso de formação inicial dos sujeitos, o tempo dessa formação, o tipo de instituição onde a realizou (pública ou privada), se fez licenciatura, se cursou pós-graduação, dentre outras. O gráfico a seguir mostra que parte considerável dos respondentes tem mais de 20 anos de formação, cerca de 35%. Destacam-se, também, as faixas de 6 a 10 anos e de 11 a 15 anos que, juntas, correspondem a pouco mais de 50%. Apenas um, dentre os 46 professores, tem até cinco anos de formação.

Gráfico 10: Tempo de formação na graduação

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do questionário.

Quanto ao curso de graduação dos professores, 60,8% (ou 28 sujeitos) têm Pedagogia, e destes 30,4% são formados também em outros cursos como Letras, Educação Física, História, Psicologia, Matemática e Biologia. Quanto ao tipo de instituição onde cursaram a graduação, 47,8% estudaram em universidade privadas; em segundo lugar, apareceu como local de formação faculdades isoladas privadas, com 21,7%. Somando-se todos os tipos de organização acadêmica – universidade, centro universitário e faculdade isolada –, a porcentagem total chega a 84,7%, caracterizando o grupo como tendo recebido sua formação inicial na Educação Superior privada. O gráfico a seguir mostra essa distribuição.

Gráfico 11: Tipo de instituição onde cursou a graduação

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do questionário.

Dos 46 sujeitos da pesquisa, 15% cursaram apenas o bacharelado. A maioria – 84,7% – é licenciada em Pedagogia, Letras, Educação Física, História, Matemática, Biologia. O fato de terem passado por um curso de licenciatura, mesmo que direcionado a outra faixa etária de estudantes, permitiu-lhes o acesso a elementos teóricos e práticos relacionados ao ensino e à aprendizagem, mesmo que diferenciados da formação profissional universitária, no que tange aos objetivos de formação, perfil do aluno, regulamentação etc. No entanto, ainda que os conhecimentos e as experiências obtidos na licenciatura sejam válidos, principalmente para refletir sobre as questões relativas a ensinar e aprender na Educação Básica, por fazer parte de “outro quadro profissional, trará consigo um desempenho desarticulado das funções e objetivos da educação superior” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 105).

São especialistas 89,1% dos professores, cuja formação concentrou-se em instituições privadas, com 76,1% dos docentes; nas instituições públicas, 13%. Os cursos mencionados foram Língua Brasileira de Sinais (Libras), Gestão de pessoas, Língua inglesa, Psicologia organizacional, Administração de empresas, Letras (inglês e português), Ciências da atividade física, Gramática da língua inglesa. Esses cursos estão mais relacionados às áreas específicas de formação inicial e exercício profissional desses professores. Pouco mais da metade dos professores – 54% – são especialistas em áreas mais estritamente relacionadas à educação e à Pedagogia, como Psicopedagogia, Alfabetização, Educação de surdos, Educação especial, Educação a distância, Arte educação, Educação escolar, Ensino de matemática, Gestão escolar, Metodologia do ensino básico e superior.

Fizeram mestrado 56,5% dos sujeitos; 65,3% destes, em instituições privadas e 34,6% em públicas. São várias as áreas contempladas: Saúde ambiental; Ciências da educação; Linguística/Linguística aplicada; Currículo; Psicologia; Saúde; Interdisciplinaridade e reabilitação; Formação de professores; Ciências da atividade física; Literatura norte-americana; Literatura fantástica; Estudos literários. Cursaram doutorado apenas 15,2% dos professores: seis deles em instituições públicas e um em privada, nas áreas de Ensino de Ciências e Matemática; Educação matemática; Linguística – Historiografia; Metodologia de ensino de Ciências e Matemática; Ciências sociais; Sociologia; Estudos literários.

A questão “Você fez estágio de docência durante a pós-graduação?” teve 12 respostas positivas e 34 negativas. Isto é, 74% dos professores formadores não tiveram oportunidade de vivenciar, na condição de aluno, situações de ensino-aprendizagem na Educação Superior. Pimenta e Almeida (2014) destacam a importância do estágio para a profissionalidade docente, uma vez que o estagiário tem a oportunidade de aproximar-se do professor em sua prática diária

[...] que sustenta sua atuação a partir de um processo de construção/reconstrução das respostas práticas (saberes profissionais) frente às questões que se apresentam na sala de aula, na escola, na relação com os demais profissionais, [...] e que se traduzem na reconfiguração do modo de ser professor e de estar na profissão. Esses aspectos, relacionados diretamente ao modo como os professores desempenham seu trabalho, favorecem que os estagiários formulem suas representações a respeito do que significa assumir-se como um futuro docente, na medida em que propiciam o alargamento de suas compreensões conceituais e a respeito de como ensinar e aprender. (PIMENTA; ALMEIDA, 2014, p. 30)

Como a maioria fez especialização ou mestrado em instituição privada, neste tipo de organização acadêmica, geralmente, não há exigência de estágio, como no caso das públicas, em que o bolsista de mestrado e/ou doutorado, além de cursar disciplinas específicas da docência na Educação Superior, também cumpre estágio obrigatório, acompanhando professores da universidade que lecionam na graduação. Nas universidades públicas, embora a Capes exija no mínimo um semestre de prática docente na pós-graduação *stricto sensu* para seus bolsistas, apesar de importante, tal exigência acaba sendo insuficiente. Como cada instituição se responsabiliza pelo encaminhamento desse estágio, não há garantias de que essas experiências sejam devidamente planejadas, orientadas, sistematizadas, a fim de permitir uma formação pedagógica que contribua, de fato, para a constituição do professor da Educação Superior.

Dentre os que relataram ter realizado o estágio, as respostas²¹ sobre sua importância para a prática docente atual foram as seguintes:

1. “Sim, é imprescindível. Encarar uma sala de aula não se aprende apenas com teoria”.
2. “Com o apoio do estágio, consegui me desenvolver melhor com as minhas práticas em sala de aula”.
3. “Sim, atuei junto às estagiárias da Licenciatura durante a participação nas aulas de Matemática no Ensino Fundamental. As narrativas das alunas trouxeram elementos constitutivos para elaboração da dissertação sobre o ensino de geometria nos anos iniciais da escolarização”.
4. “A contribuição que o estágio me trouxe foi o aplicar das teorias em uma realidade prática”.
5. “Sim, me fez ter a primeira experiência com alunos do ensino superior”.
6. “Ajudou na organização didático-pedagógica”.
7. “Sim. O estágio bem direcionado contribui para a discussão de situações-problema que o profissional viverá futuramente no mercado de trabalho”.
8. “Sim, pois por meio dele tive a oportunidade de vivenciar a faixa etária com que atualmente lido em sala de aula, apesar de a realidade dos alunos da instituição pública ser bem diferente daqueles de instituição privada”.
9. “Sim, pude agregar teoria e prática”.
10. “Sim, pois verificamos casos de dificuldade de aprendizagem e a mediação do professor”.
11. “Sim, eu realizei o processo de monitoria durante quatro anos, mesmo depois de formado. Isso me possibilitou ter uma visão da sala de aula distinta da que eu tinha como aluno, além da vivência do papel de docente sem a responsabilidade que a posição exige. Dessa forma as diversas atribuições que um

²¹ Como trata-se de questão aberta, transcrevi as respostas tais como foram escritas pelos professores, tendo o cuidado apenas de corrigir eventuais erros gramaticais e/ou ortográficos.

docente tem puderam ser aprendidas com calma”.
--

12. “Não. Estagiei em classes das séries iniciais que pouco contribuíram para o exercício da docência, mesmo na educação infantil ou fundamental”.
--

Nas respostas 1, 2, 4 e 9, por exemplo, o estágio é visto como possibilidade experimentar na prática o que se aprendeu na teoria. E isso não deve resumir-se à simples observação passiva do que ocorre em uma sala de aula. Requer uma postura investigativa do aluno observador que, diante das condições objetivas da sala de aula e do processo de ensino mediado que está acompanhando, ele seja capaz de extrair da teoria as ideias, conceitos e hipóteses explicativas para o que observa na realidade. Além disso, o ideal é que ele seja levado a refletir, também com base na teoria, sobre formas possíveis de intervenção nessa realidade.

Tanto os cursos de pós-graduação como os de formação de professores devem proporcionar uma preparação pedagógica que conduza à reconstrução das experiências do professor-aprendiz de modo que o mobilize a rever antigas formas de ensinar e refletir sobre novas possibilidades.

Apenas um dos professores – resposta 12 – respondeu negativamente à questão. Tal professora tem mais de 20 anos de formada em Pedagogia, em instituição privada, fez especialização em Metodologia do Ensino Básico e Superior, não fez mestrado nem doutorado. Como ela mesma afirmou, teve contato apenas com as séries iniciais da Educação Básica, apesar de a especialização incluir metodologia do ensino superior.

4.3 Experiência profissional

Neste item, exploram-se quais foram as experiências docentes progressas dos formadores em níveis anteriores à Educação Superior, o tempo de docência neste nível de ensino, suas experiências formais de formação pedagógica e a contribuição destas para sua prática profissional.

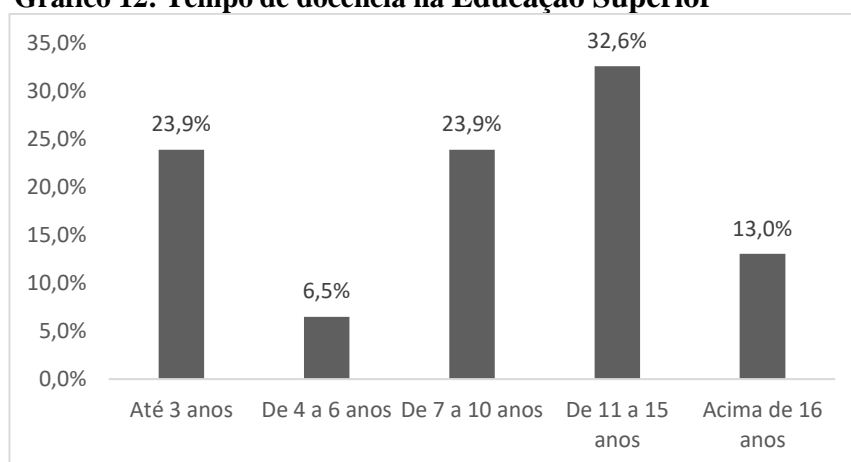
A maioria dos professores – 91,3% – já atuou como docente em níveis anteriores à Educação Superior. Além de significativo, esse dado é bastante positivo, pois espera-se que os professores formadores conheçam a realidade da sala de aula da Educação Básica, principalmente a pública, que será o lócus de trabalho da maioria dos egressos da licenciatura de instituições privadas, como demonstram os dados do Censo da Educação Superior de 2018 (INEP, 2019). Segundo Imbernón (2002, 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”.

A experiência prévia dos docentes é bastante variada, englobando todos os níveis da

Educação Básica, além da EJA e do ensino técnico profissionalizante. A maioria dos professores sujeitos é formada em Pedagogia e, como era de se esperar, boa parte deles trabalhou na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: 30,2% na Educação Infantil privada e 27,9% na pública, bem como no Ensino Fundamental (séries iniciais), com 34,9% trabalhando na rede pública e 18,6% na privada. Nas séries finais do Ensino Fundamental público, já trabalharam como professores 34,9% dos sujeitos e na rede privada, 30,2%. No Ensino Médio público, 25,6% e no privado, 27,9%. Porcentagem significativa já atuou na Educação de Jovens e Adultos (25,6%) e no Ensino Técnico Profissionalizante (37,2%). A experiência docente em curso pré-vestibular privado teve 9,3% das ocorrências, enquanto Cursinho Popular, apenas 4,7%. Convém observar que as porcentagens não devem ser consideradas isoladamente, pois os professores podiam assinalar mais que um tipo de experiência, por tratar-se de questão do tipo “check box” e não múltipla escolha.

Quanto ao tempo de experiência docente na Educação Superior, boa parte dos professores, ou seja, 32,6% deles, têm de 11 a 15 anos; 24% têm de 7 a 10 anos e a mesma porcentagem até 3 anos. Esses últimos dados mostram uma porcentagem elevada concentrada nos professores iniciantes e nos que estariam no ponto intermediário da carreira, pois juntos perfazem quase 50% dos professores. É significativo o fato de as menores porcentagens se concentrarem entre os que lecionam de 4 até 6 anos e entre os acima de 16 anos. Por ocasião das entrevistas, alguns depoimentos sobre a instabilidade dos cargos e salários ajudarão a compreender melhor a distribuição expressa pelo gráfico.

Gráfico 12: Tempo de docência na Educação Superior



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do questionário.

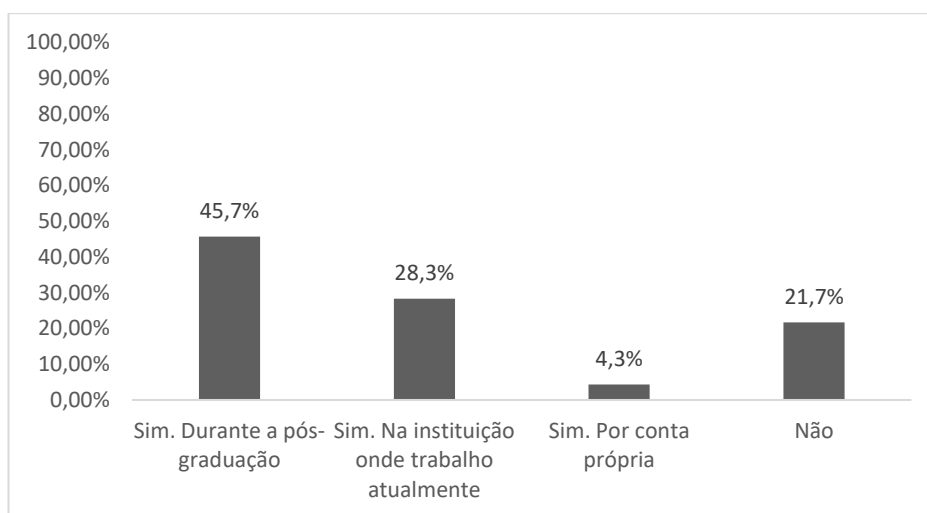
Uma das perguntas do questionário era se o docente teria passado por algum tipo de formação didático-pedagógica. Apesar do termo composto, “didático-pedagógico”, entende-se

nesta pesquisa, tratar-se de saberes distintos, porém interrelacionados. Provenientes das ciências da educação, os saberes pedagógicos dizem respeito aos conhecimentos que sustentam a prática docente, tais como os relativos às teorias pedagógicas e suas práticas; às teorias de aprendizagem e suas práticas; à legislação educacional e suas práticas; às teorias de currículo; aos conhecimentos e práticas da pesquisa no campo pedagógico (D'ÁVILA, 2017).

Já os saberes didáticos são os provenientes, principalmente, do exercício da docência, sendo constituídos pelas habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas às diversas situações de ensino. Incluem-se nesses saberes as ações de pesquisa e planejamento – elementos pré-processo de ensino –, de gestão da sala, interações verbais, mediação didática dos conteúdos – elementos presentes no ato de ensinar –, e de avaliação e replanejamento – pós-processo de ensino. Esses são os saberes estruturantes da profissão (idem, op. cit.).

Quanto à formação didático-pedagógica específica para lecionar na Educação Superior (Gráfico 13), 45,7% afirmaram tê-la recebido durante a pós-graduação, em cursos de especialização, mestrado e doutorado; 28,3% a receberam na universidade ou IES onde trabalham e 4,3% a buscaram por conta própria. É significativa a porcentagem dos que não receberam qualquer tipo de formação didático-pedagógica: 21,7%.

Gráfico 13: Formação pedagógica específica para docência na Educação Superior



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do questionário.

Apesar de a formação específica ser garantida na formação inicial e nos cursos de pós-graduação, a formação didático-pedagógica geralmente é resultado de busca pessoal, que parte, muitas vezes, das experiências progressas dos docentes na posição de alunos, ou ao vivenciar a prática de outros professores, nos diferentes momentos de escolarização. Muitos se ressentem de não terem sido preparados para a docência específica na Educação Superior, uma vez que a

pós-graduação supostamente prepara para o desempenho das funções pressupostas à pesquisa e, quando muito, à extensão.

Em função da ausência de uma formação específica para docência na Educação Superior, nos moldes do que já existe em relação à formação de profissionais das mais diversas áreas, Pimenta e Anastasiou (2014) propõem que os professores nesse nível de ensino passem por processos de “profissionalização continuada” que levem em conta os elementos constitutivos da profissão docente, tais como a formação acadêmica, os conceitos inerentes ao ofício, os conteúdos e objetivos específicos, a regulamentação da profissão, o código de ética etc. Não bastam cursos pontuais ou palestras de educadores ou pesquisadores sobre questões isoladas do ensinar e aprender no contexto universitário. A profissionalização continuada demanda um trabalho coletivo e colaborativo, em que os pares, pertencentes a uma mesma instituição, conheçam a realidade institucional de que fazem parte – o perfil de seus alunos, as características da comunidade ou região onde a IES está localizada – e, a partir disso, procedam a um diagnóstico dos problemas dessa realidade, que servirá de ponto de partida para discussão coletiva e definição das ações para superação dos problemas identificados.

Para Gomes (2015), mesmo com anos de estudos em suas áreas específicas, o despreparo predomina entre os docentes da Educação Superior com relação às questões centrais do processo ensino-aprendizagem, tais como planejamento, procedimentos metodológicos, o uso crítico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), avaliação da aprendizagem, dentre outros. Pesquisadores das várias áreas de conhecimento entram no campo da docência da Educação Superior como decorrência natural da pós-graduação e por interesses variados. Porém, ao mesmo tempo que trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de exercício profissional, muitos nunca se questionaram sobre o que implica ser professor.

A formação para o exercício da docência requer um movimento interno do sujeito, que o movimenta a querer saber, aprender, construir e se reinventar. Ela é multifacetada, pois engloba várias dimensões do ser e do fazer docente, ultrapassando a dimensão técnica. A formação para a docência, nas palavras de Almeida (2012, p. 89), implica, portanto,

“um processo de crescimento pessoal, cultural e profissional, não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim de desenvolvimento crítico e reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir ao processo de sua própria formação com base nos conhecimentos, representações e experiências que já possui. (ALMEIDA, 2012, p. 89)

De acordo com as respostas ao questionário relativas à categoria administrativa da IES – pública ou privada – onde os professores disseram ter feito pós-graduação, nota-se que parte da formação didático-pedagógica desses docentes parece ter se dado, na maioria dos casos, no contexto da Educação Superior privada, principalmente via especialização, totalizando 80%, seguido de 10% em públicas. Trinta e oito por cento fez o mestrado em instituições privadas e 14% em públicas. Já, entre aqueles que afirmaram não ter realizado qualquer tipo de formação pedagógica específica para o ensino na Educação Superior, 60% fizeram pós-graduação em instituição pública. Esse dado pode indicar um ponto de atenção, pois pode evidenciar que a ausência de propostas formativas específicas para o trabalho na Educação Superior é um dado que se generaliza dentre as IES públicas.

No Gráfico 13, vê-se que, cerca de 30% dos professores afirmaram ter recebido algum tipo de formação pedagógica na própria instituição onde lecionam. As atividades formativas – se é que podem ser chamadas assim – se dão, sobretudo, por meio de encontros pontuais semestrais e cursos online oferecidos pela instituição, cujo conteúdo visa familiarizar o professor com os métodos, processos, modelos e rotinas da IES²². Esses cursos, no entanto, não dão conta de todos os aspectos envolvidos na complexa atividade de ensinar. São necessários iniciativas institucionais que projetem programas de formação pedagógica do professor universitário capazes de despertar nele o comprometimento com as questões educacionais. No entanto, essa formação “não pode se dar de qualquer maneira, nem se limitar aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, devendo englobar dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência (PACHANE, 2005, p. 26-27).

Aqueles que responderam positivamente se tinham passado por algum tipo de formação pedagógica tiveram que especificar, por escrito, quais teriam sido as principais contribuições dessa formação para sua prática docente atual na Educação Superior. As respostas obtidas foram transcritas²³ e divididas em três categorias, conforme quadro a seguir.

Quadro 4: Contribuições da formação pedagógica à prática docente

I. Conhecimentos didático-pedagógicos	II. Adequação do ensino ao estudante	III. Reflexão, relação teoria e prática
1. Conhecimento de legislação e de instrumentos e técnicas de avaliação. 2. Didática de ensino.	16. Conhecer as especificidades que há quando se trabalha com o público adulto.	25. Reflexão sobre a ação docente. 26. A reflexão sobre a prática pedagógica e a atuação

²² Afirmação realizada com base em minha experiência como docente em duas unidades do grupo educacional do qual os sujeitos fazem parte, por cerca de três anos e, posteriormente, como colaboradora na área administrativo-acadêmica, por sete anos.

²³ As respostas transcritas no Quadro 4 foram editadas de acordo com a norma culta escrita.

<ol style="list-style-type: none"> 3. Encaminhamento das discussões com alunos, planejamento das aulas. 4. Didática e conteúdos ministrados no curso de Pedagogia. 5. Postura profissional, metodologia, didática, pesquisa. 6. Didática, ponto de vista observador e pesquisador, professor como mediador da aprendizagem, estimulando a formação do aluno. 7. Uma aula de qualidade e mais atualizada com as tendências. 8. Atualização profissional, melhores metodologias, conhecer outros profissionais. 9. Atualização e aprimoramento. 10. Metodologias e recursos. 11. Trabalhar com sala de aula invertida. 12. Deu suporte teórico para a minha atuação. 13. Conhecimento teórico, metodologia científica e de ensino e incentivo à reflexão crítica. 14. Contribuição inicial sobre práticas docentes em função de estudar na área de Formação e Aprendizagem. 15. Envolvimento com os estudantes de forma investigativa a partir de situações problemas de uso social real. Elaborar as aulas a partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre as temáticas e conteúdo das aulas. Critérios de avaliação que necessariamente devem ter vínculo com conteúdos trabalhados em sala de aula, mediante a utilização de mais do que uma metodologia, didática de ensino. 	<ol style="list-style-type: none"> 17. Trabalhar com salas grandes, desenvolver uma melhor capacidade pedagógica com as minhas turmas e afins. 18. Conhecer as especificidades desse tipo de clientela, bem como adequar as estratégias pedagógicas para essa faixa etária. 19. Questões metodológicas para o ensino e aprendizagem do público do ensino superior. 20. Compreender melhor a didática para lecionar no ensino superior. 21. Adequação da aula ao tipo de aluno. 22. Compreender o perfil do alunado, na elaboração de material e avaliação. 23. Trabalhar com salas grandes, desenvolver uma melhor capacidade pedagógica com as turmas. 24. A troca de experiências entre professor e aluno, construindo o conhecimento em conjunto, reflexo das práticas e necessidades. 	<p>como mediador ajudaram muito.</p> <ol style="list-style-type: none"> 27. Ação-Reflexão-Ação. 28. Unir a teoria à prática. 29. Deu suporte teórico para minha atuação. 30. Conhecimento e relação entre teoria e prática. 31. Reflexão, reflexão sobre a prática, leituras entre outras. 32. Recebi formação pedagógica tanto na pós-graduação, quanto na faculdade que trabalho e nesta ainda recebo. Tal processo de formação me permitiu / permite contato com as teorias que me oportunizam refletir acerca do que ocorre em minhas aulas. Pratico constantemente a auto avaliação e a formação pedagógica que tive na pós (sobretudo no mestrado e doutorado), bem como na faculdade, me direcionam nesse processo, claro que em consonância com os acontecimentos de sala de aula. 33. Penso que as principais contribuições das formações em que participei seja a reavaliação do trabalho e o estímulo em buscar aprender mais... 34. A reflexão sobre a importância social da Educação no Brasil.
---	---	--

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do questionário.

De maneira geral, as respostas presentes na primeira coluna remetem à relação professor-aluno, ao suporte teórico para o trabalho do professor, ao planejamento das aulas, às técnicas de avaliação, às metodologias de ensino. As de número 2 e 15 fazem referência ao termo “didática” relacionado ao termo “ensino”, revelando uma concepção de didática como técnica de ensino ou modo correto de ensinar. Em respostas como as de número 1, 5, 8 e 10, por

exemplo, a didática aparece diretamente relacionada a técnicas e metodologias de ensino, o que parece revelar uma visão instrumental da didática, como algo exterior ao seu próprio fazer, cuja utilização em sala de aula precisa ser aprendida e dominada. Isto é, a didática é vista como um objeto que, sendo bem utilizado, produzirá o efeito pretendido: a aprendizagem do aluno. Almeida (2012, p. 101) explica que esse tipo de identificação do professor com a didática

[...] decorre do conforto proporcionado aos professores pelo entendimento de didática apenas como um conjunto de procedimentos e técnicas de ensino, destinado a assegurar a eficiência na aprendizagem e o controle sobre seu processo. Essa concepção sustenta-se na noção de neutralidade científica e pedagógica do ensino, o que favorece seu caráter prescritivo e instrumentalizador [...].

As respostas 13 e 15 demonstram uma percepção um pouco mais crítica da didática, ao incluir aspectos relacionados ao conhecimento teórico, à pesquisa, ao ensino e à reflexão: “Conhecimento teórico, metodologia científica e de ensino e incentivo à reflexão crítica”. A resposta 15 vai um pouco além e inclui no escopo didático-pedagógico a preocupação em envolver os estudantes com problemas reais, a elaboração de aulas baseadas nos conhecimentos prévios dos alunos e a necessidade de avaliar o aluno de maneiras distintas.

Segundo Trindade, Campos, Cruz e Nogueira (2014), como nem todos os professores da Educação Superior tiveram a oportunidade de ter algum tipo de formação em Didática, o desenvolvimento de sua atividade docente se daria baseado em três informações: a intuitiva, a autodidata e a imitação de modelos. A primeira é construída a partir de seu próprio conhecimento sobre a disciplina e daquilo que julga necessário ser transmitido por ela; a segunda diz respeito às estratégias criadas pelo professor, consideradas por ele como sendo adequadas para o ensino de determinado conteúdo; a terceira caracteriza-se pela observação e imitação de outros mestres que fazem ou fizeram parte de suas vidas. Este último item remete ao que Cruz e Marcel (2014; 2018) denominam de professor referencial, isto é, “aquele que os alunos consideram ser exemplo de prática docente e referência para futura, ou já presente, prática profissional” (CRUZ; MARCEL, 2014, p. 61).

As respostas da segunda coluna – Adequação do ensino ao estudante – que, como já observado, também fazem parte do escopo dos conhecimentos didático-pedagógicos, têm em comum a preocupação do professor em adequar seu ensino a um público específico. Alguns professores se referiram às salas numerosas (respostas 1 e 23), às especificidades do aluno da Educação Superior (respostas 16, 18, 22) e a necessidade de adequar metodologias e estratégias a essas condições (17, 18, 19, 20, 22). Trabalhos de Almeida (2012) e Ristoff (2014), dentre outros, destacam a diversificação do perfil do estudante da Educação Superior privada, tais

como: maior presença de mulheres, faixa etária variada, pessoas que estavam há muito tempo sem estudar, trabalhadores com pouco tempo para se dedicar aos estudos, pais e mães de família, níveis socioeconômicos diferenciados.

Em seu conjunto, essas respostas mostraram que os professores têm consciência de que, a despeito das experiências de ensino que possam ter em outros níveis – como na Educação Básica, por exemplo – o alunado da Educação Superior, sobretudo de IES privadas, requer do professor formador um conjunto de saberes e práticas que lhe possibilite uma ação coerente com o que dele se espera no âmbito da formação de futuros professores, já que ele trabalha em cursos de licenciatura.

Na terceira categoria de respostas, menções como “unir teoria à prática” (resposta 28), “reflexão sobre a ação docente” (resposta 25), “suporte teórico para a atuação” (resposta 29), “ação-reflexão-ação” (resposta 27) mostram a importância que os professores dão à necessária relação entre teoria e prática e à reflexão sobre a própria prática docente. Abramowicz (2001) diz que, ao refletirmos sobre a prática,

buscamos desvelar a teoria que está por detrás dela, para melhor compreendê-la em abrangência e em profundidade. Em um próximo momento volta-se à prática visando transformá-la. Esse movimento ação-reflexão-ação propõe um vetor de ‘dentro para fora’, partindo das necessidades, das aspirações e dos desejos dos alunos para uma construção coletiva do currículo de um curso de ensino superior”. (ABRAMOWICZ, 2001, p.138)

Esse movimento ação-reflexão-ação é o que dá dinamismo ao processo pedagógico que tem lugar na sala de aula. Na medida em que o professor formador é capaz de incorporar esse movimento em sua prática docente, seus alunos – futuros professores da Educação Básica – ao se depararem com a realidade do ensino e suas determinantes históricas e sociais, terão melhores condições não só de planejar suas ações e refletir sobre suas consequências, mas também de planejar novas formas de interação e mediação.

O sujeito da resposta 32 (ver Quadro 4) sintetiza as contribuições da formação pedagógica destacadas, no geral, pelos professores, pois mostrou a importância de um olhar crítico e reflexivo sobre sua própria prática como docente, com o apoio de uma teoria (“Tal processo de formação me permitiu/permite contato com as teorias que me oportunizam refletir acerca do que ocorre em minhas aulas”), fazendo-o voltar-se para si mesmo, num processo de autoavaliação constante (“Pratico constantemente a autoavaliação”), visando à aprendizagem de seus alunos. A postura desse professor diante de seu próprio fazer deveria ser construída coletivamente, de modo que o corpo docente como um todo tivesse condições de compreender

seu fazer pedagógico, as teorias que o embasam, suas implicações, para então avaliá-lo e (re)direcioná-lo.

Para Marcelo Garcia, a formação de professores deve considerar a reflexão epistemológica da prática, de maneira que o “aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 29).

Como elementos interdependentes, interligados, teoria e prática se complementam através da práxis, a qual, conforme Vázquez (1997: 262), “[...] é, na verdade, atividade teórico-prática; isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”. A práxis, segundo Konder (1992:115),

é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Almeida (2018) corrobora a noção de práxis defendida por Konder, ao afirmar que a prática educativa deve ser tomada como objeto de análise e reflexão, proporcionando os elementos que possibilitem a compreensão das relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento do objeto de estudo. Assim, os professores podem desenvolver a atitude de questionar a própria ação em sala de aula e refletir sobre como aprimorá-la, mantendo a relação entre teoria e prática. Daí a importância de se formarem, nas IES, grupos de estudos permanentes entre os professores, que propiciem a reflexão coletiva, a (re)construção de conhecimentos e práticas relacionadas à complexa atividade de ensinar.

As respostas dos professores à pergunta “Quais as principais contribuições dessa formação para sua prática docente atual na Educação Superior?”, em sua maioria, evidenciaram que os professores têm consciência da importância dos conhecimentos do campo da didática – planejamento das atividades de ensino, estratégias de ensino e avaliação, metodologias adequadas ao alunado da Educação Superior – além de entenderem que a formação pedagógica vai muito além dos conhecimentos mais intimamente relacionados à organização do trabalho pedagógico.

4.4 Condições de trabalho

Nesta seção do questionário, buscou-se saber em que condições os professores realizam seu trabalho, tais como o número de IES em que lecionam, quantas aulas ministram por semana, qual sua remuneração mensal, se recebem da IES o suporte didático-pedagógico necessário para o exercício da docência, dentre outras questões.

Em resposta à questão “Em quantas universidades/faculdades você trabalha atualmente?”, a maioria dos professores – 80,4% – respondeu que em apenas uma; 19,6%, em duas. Nenhum dos professores afirmou trabalhar em três ou mais instituições. No cenário atual, com exceção da Pedagogia, há poucos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial. Conforme dados do INEP (INEP, 2019), a licenciatura já está sendo ofertada majoritariamente a distância. Isso faz com que a demanda por professores presenciais diminua e a contratação de tutores aumente, pois geralmente não se exige que estes últimos sejam formados no curso para o qual fazem tutoria, por exemplo. Além disso, é muito mais barato para a instituição contratar um tutor, que chega à razão de 1 para até 300 alunos (HARDAGH e CAMAS, 2017). De acordo com a Catho²⁴, a média salarial²⁵ de um professor-tutor, no Brasil, é de R\$1.823,01, enquanto a de um professor universitário presencial é de R\$3.504,66.

A tendência, principalmente nas faculdades isoladas, é manter um número mínimo de professores, de preferência, que possam circular em diferentes cursos. O professor que ministra aulas em apenas uma instituição corre o risco de “ficar sem nada” a cada semestre que passa, pois o número de aulas a ele atribuídas irá depender da oferta de disciplinas, abertura e fechamento de cursos e mesmo da “vontade” da instituição em manter ou não o docente²⁶.

A situação retratada anteriormente, quando da discussão sobre a formação didático-pedagógica dos sujeitos, sobre a escassez de tempo e espaço intencionalmente reservados para reflexão e troca entre os pares a respeito de tudo o que envolve as práticas docentes no contexto em que estão inseridos, pode ser explicada, em parte, pelo regime de trabalho a que os professores são submetidos. Segundo dados do questionário, quase 70% (32 de 46 indivíduos) são horistas, isto é, são contratados para ministrar uma ou mais disciplinas, cuja carga horária semanal chega a 16 horas no máximo; 21,7% têm dedicação parcial, ou seja, 20 horas semanais e apenas 8,7%, dedicação exclusiva, regime no qual se encaixam, geralmente, coordenadores

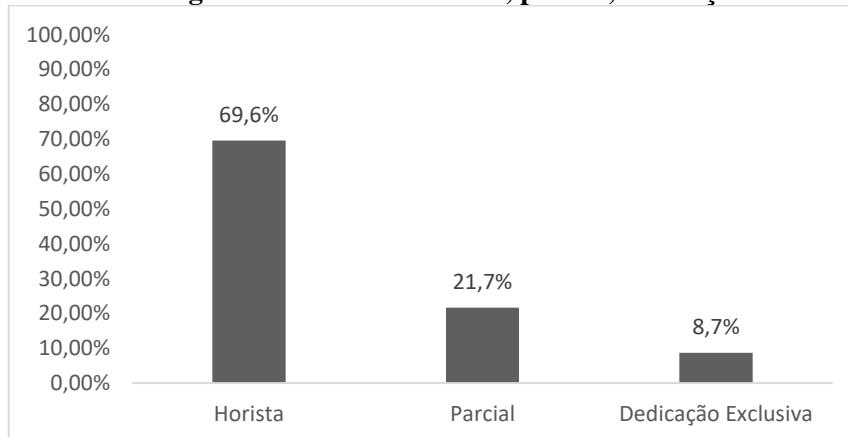
²⁴ Empresa que mantém um site para cadastro e consulta de vagas de emprego e informações diversas sobre mercado de trabalho, cargos e salários, etc. Disponível em: <https://www.catho.com.br/institucional/>.

²⁵ Dados referentes ao 1º semestre de 2018, em pesquisa realizada no site da Catho em 05 de maio de 2018. Na época da redação final desta tese, não existiam dados atualizados no site do SINPRO (Sindicato dos Professores).

²⁶ Afirmções baseadas em minha vivência nas IES do grupo e por conhecer outros profissionais (docentes e coordenadores) que trabalham nessas IES.

de curso, que desenvolvem atividades de docência, operacionais e de gestão. Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2018 (INEP, 2019) e discussão mais profícua realizada no Capítulo 2, tem havido um aumento na contratação por tempo parcial pelas instituições particulares e, conseqüentemente, uma leve diminuição no regime de horistas, nos últimos anos. Ainda assim, 70% é bastante significativo, considerando-se um universo de 46 professores.

Gráfico 14: Regime de trabalho: horista, parcial, dedicação exclusiva



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do questionário.

A lógica do lucro aplicada aos sistemas educacionais, sobretudo na Educação Superior, com a entrada de grupos no mercado financeiro, por meio da abertura de capital, traz efeitos negativos ao trabalho docente nesse nível de ensino. Contratos de trabalho baseados em horas-aula são mais rentáveis para a instituição, mas obrigam o docente a buscar outras instituições para completar sua carga horária semanal e assim compor sua renda de maneira a suprir (ou não) o necessário para seu sustento (ALMEIDA, 2012; SGUISSARDI, 2009, 2015; SOUSA e PIOLLI, 2017).

Esse regime de trabalho não favorece encontros formativos entre os atores da cena educativa, dificultando também a socialização profissional. Muitos chegam à faculdade ou universidade minutos antes do início de sua aula e não têm tempo para conhecer seus pares, trocar experiências, expressar suas preocupações e angústias. As instituições privadas que privilegiam esse regime de contratação não costumam reservar um período – seja semanal, quinzenal ou mensal – para promover momentos formativos, pois isso demandaria recursos financeiros adicionais à hora-aula já paga aos docentes. Ignora-se a relevância de atividades continuadas de formação para a qualidade do trabalho realizado pelo docente, as quais deveriam ser ofertadas no próprio ambiente de trabalho e de forma remunerada. De acordo com Pryjma e Oliveira (2016, p. 853)

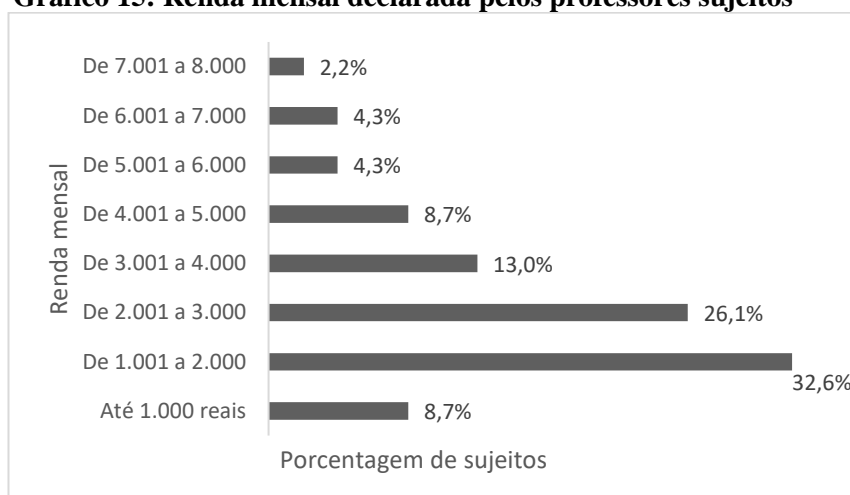
No ambiente de trabalho do professor, devem ser fomentados encontros temáticos, sessões formativas, grupos de discussão com vistas à socialização de saberes e proposição de alternativas viáveis que permitam a incorporação das reflexões na prática.

Em tempos de priorização da produtividade, corte de gastos e busca de eficiência financeira, encontros formativos entre professores e coordenadores para refletirem sobre suas próprias práticas, visando melhorias no processo de ensino-aprendizagem, não são considerados rentáveis para empresas que têm a educação como negócio (CHAUÍ, 2003; PIOLLI e SOUSA, 2017).

A rotina de trabalho à qual o professor horista é submetido não leva em consideração que o profissional da educação se constrói em um processo coletivo, que é na interação com os outros parceiros de atividade docente, no seu espaço de trabalho, que ele se forma continuamente. É no coletivo que são desenvolvidos vínculos de solidariedade e confiança, propiciando um clima de convívio rico e estimulante. Só assim é que se valoriza a experiência de cada professor, resgatando a sua identidade pessoal e profissional, permitindo a construção coletiva dos saberes (ABRAMOWICZ, 2001).

As respostas sobre o regime de trabalho parecem entrar em contradição quando comparadas à carga horária total de aulas que cada professor diz ter. Apesar de alguns deles terem dito que são contratados sob o regime de dedicação exclusiva, não apareceu este dado – 40 horas – em nenhuma das respostas à questão “Qual sua carga horária semanal de aulas, considerando todas as instituições onde trabalha”? No caso dos professores que se encaixariam nesse regime, a carga horária apontada por eles foi de 14, 12, 15 e 7 horas-aula. A aparente contradição pode ser explicada pelo fato de três deles serem coordenadores de curso e acumularem horas-aulas como professores e o restante do tempo em atividades de coordenação. Um deles faz parte do Núcleo Docente Estruturante, cujo regime de trabalho, de acordo com a legislação, pode ser parcial (20 horas) ou dedicação exclusiva.

Ainda assim, nas faculdades e demais instituições do grupo, são raras contratações tanto de professores quanto de coordenadores em tempo integral. Para esta última função, geralmente, os contratos são de 10 horas e, quando muito, 20 horas semanais. Outra hipótese é que os professores trabalham mais horas além do que está formalizado por meio do contrato de trabalho. Dentre os que disseram trabalhar em regime parcial, 40% declararam cumprir carga horária de 38, 35, 33 e 24 horas semanais, ultrapassando as 20 horas esperadas para esse regime.

Gráfico 15: Renda mensal declarada pelos professores sujeitos

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do questionário.

Ao cruzarmos os dados relativos às questões sobre carga horária semanal de aulas e a renda proveniente exclusivamente da docência, alguns dados pareceram incoerentes. Chama a atenção o caso de um professor doutor, com dedicação exclusiva (40 horas) e carga horária de 12 horas-aula, receber de 3.001 a 4.000 mil reais, mesmo montante já declarado por um professor com dedicação parcial e quatro horas semanais de aula. Há casos, entre os professores horistas, em que a faixa salarial mensal parece bem desigual, a despeito da quantidade de horas-aulas trabalhadas. Há horistas que trabalham de três a quatro horas semanais e recebem entre mil e três mil reais mensais, enquanto há outros, nesse mesmo regime, que se encaixam na mesma faixa salarial, mas que ministram de nove a dez aulas por semana.

Dentre os que se encaixaram no regime parcial, também há discrepâncias. Um professor horista mestre, com 13 horas-aula, recebe o mesmo que um professor que trabalha de 3 a 4 horas-aula: de 1.001 a 2.000 reais. Há casos em que o professor especialista, mesmo com dedicação exclusiva ou parcial, recebe menos que um professor mestre horista, mesmo ambos lecionando o mesmo número de horas-aula. O especialista, além das aulas, de acordo com suas respostas ao questionário, exerce a função de coordenador do curso e, a julgar pelo salário que diz receber, não está sendo remunerado por essa outra função. Esses dados parecem indicar que a IES não possui um plano de carreira aplicado de forma equânime nas instituições do grupo.

Algumas dessas variações podem ser explicadas, em parte, devido ao tempo de casa. Dependendo do tempo do docente na instituição, seu salário já incorporou alguns aumentos anuais, devido a dissídios trabalhistas, diferenciando-se dos salários de professores mais recentes. Em outros casos, a diferença para mais poderia justificar-se pelo critério de formação acadêmica, com a expectativa de que mestres e doutores teriam um salário maior e especialistas um salário menor, mas os dados contradizem essa explicação.

Assim, não foi possível verificar, apenas por meio das respostas ao questionário, qual seria a lógica subjacente às variações de carga horária, atividades desenvolvidas além das aulas e respectivo salário. Ao analisar os dados, não foi possível delinear uma justificativa plausível, baseada, por exemplo, no critério de formação acadêmica, com a expectativa de que mestres e doutores teriam um salário maior e especialistas um salário menor, pois os dados contradizem essa explicação.

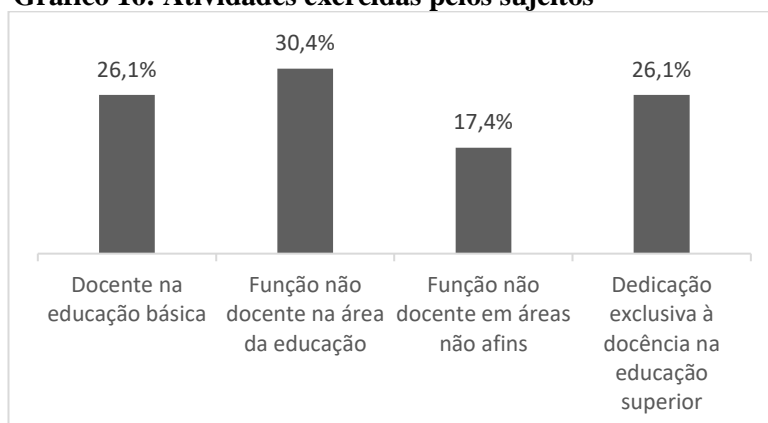
No entanto, os depoimentos de alguns professores, por ocasião das entrevistas realizadas para coleta de dados, apontaram para o fato de mestres e doutores receberem o mesmo valor de hora-aula que um especialista ou ainda serem demitidos e, após seis meses, recontratados por um salário ainda inferior. Essas falas talvez ajudem a entender um pouco a “lógica” por trás das diferenças salariais detectadas.

“Hoje como mestre, ganho a mesma coisa que um especialista. Amanhã, como doutor, ganho também como especialista. Então isso me deixa um pouco preocupado”. (Wilson, mestre)

“Quando eu fui desligada a primeira vez, eu recebia 80 e poucos reais por hora. [...], mas quando eu voltei como professora, o valor da hora aula era 32, hoje está em 42, com os dissídios. Então, hoje, anos depois, eu ganho metade do que eu ganhei lá atrás”. (Sônia, doutora)

Quanto à adequação do salário ao grau de formação, 65,2% responderam considerar o que recebem condizente com o seu grau acadêmico, enquanto 32,6% consideram insuficiente. Vale ressaltar que entre estes últimos se destaca a maioria de professores mestres, enquanto naquele, de especialistas. O gráfico a seguir mostra as demais atividades às quais os docentes se dedicam, em áreas afins ou não à educação.

Gráfico 16: Atividades exercidas pelos sujeitos



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do questionário.

Os dados mostraram igualdade na porcentagem daqueles que se dedicam concomitantemente à docência na Educação Básica e na superior com os que se dedicam exclusivamente a este último nível de ensino: 26,1%. Cerca de 30% exerce função não docente

na área da educação e 17,4% em áreas não afins à educação.

Na questão “Atualmente, você leciona disciplinas de sua área de formação?”, as respostas foram quase unânimes: 45 dos 46 respondentes – 97,8% – afirmaram ensinar disciplinas de sua área. Esse é um aspecto bastante importante das condições de trabalho, pois o professor se sente mais seguro para ensinar, já que domina os conhecimentos específicos necessários para o planejamento e execução de suas aulas.

As instituições do grupo à quais os professores são vinculados possuem, há alguns anos, para a maioria de seus cursos e suas respectivas disciplinas, planos de ensino com ementa, conteúdo programático, objetivos e bibliografia pré-determinados. A partir de 2016, passou também a produzir seu próprio material (livro didático), utilizado por todas as IES do grupo. Até mesmo as avaliações principais são pré-elaboradas. A companhia justifica o fato dizendo que isso garante que todos os alunos de um mesmo curso, independentemente do local onde estudem, estejam aprendendo o mesmo conteúdo, o que facilitaria também a transferência de alunos de uma IES do mesmo grupo para outra, por exemplo.

Isso explica o número de respostas positivas à questão “Você tem autonomia para definir conteúdo(s) e metodologia(s) de ensino em suas aulas?”, que se limitou a 2,2%, isto é, apenas um professor. Já, 65,2% dos professores disseram ter autonomia parcial, pois apesar do material ser pré-definido, eles podem escolher a metodologia que desejam utilizar em suas aulas; 32,6%, no entanto, reconheceram que o fato de ter material e plano de aula pré-definidos impede sua autonomia em sala e aula.

A fim de verificar se os professores se reúnem com seus pares e recebem alguma orientação didático-pedagógica, por meio de um coordenador pedagógico da IES, foi feita a seguinte questão: “Na instituição onde trabalha, você e os demais professores participam de reuniões com a coordenação pedagógica?” Apenas um professor respondeu negativamente; as demais respostas se subdividiram da seguinte forma:

Tabela 7: Frequência de encontros com a coordenação pedagógica

Semanalmente	17,4%
Quinzenalmente	8,7%
Mensalmente	17,4%
Semestralmente	52,2%
Não participa	4,3%

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do questionário.

Nas IES do grupo, semestralmente, na semana que antecede o início das aulas, todas as faculdades, universidades e centros universitários ligados ao grupo educacional promovem a “Semana Acadêmica”, que consiste em três encontros noturnos para informar os docentes sobre questões de caráter burocrático, sobre metas de retenção de alunos, sobre mudanças na metodologias de ensino ou no material didático, sobre acesso ao AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), sobre a dinâmica de aulas presenciais e semipresenciais, dentre outros. Todavia, não se proporcionam espaços e momentos para que os professores discutam com seus pares e com os coordenadores aspectos relacionados ao seu fazer docente diário, suas dificuldades, angústias, seus erros e acertos, de forma que possam lançar mão de pressupostos teóricos e metodológicos que deem suporte a uma reflexão que leve a ações concretas de melhoria em sua prática pedagógica (ALMEIDA, 2012; BOLZAN e POWACZUK, 2017; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014).

No caso das respostas positivas sobre reuniões pedagógicas mensais ou quinzenais, possivelmente são realizadas por iniciativa do coordenador do curso, já que não é uma prática do conglomerado educacional, pois isso geraria custos em decorrência do pagamento de uma hora-aula adicional para o professor participar de atividades fora de seu horário habitual. Como o grupo funciona nos moldes de uma empresa, se todas as IES do grupo fizessem reuniões pedagógicas quinzenais ou mensais, haveria aumento nos gastos e diminuição dos lucros. Disso decorre a prevalência da semestralidade das reuniões pedagógicas, ou melhor dizendo, reuniões de planejamento semestral, com 52,2% das respostas.

Quando questionados sobre quais seriam suas maiores dificuldades no trabalho em sala de aula na Educação Superior, a tendência das respostas recaiu sobre os supostos problemas de aprendizagem do aluno (falta de conhecimentos prévios, falta de dedicação e interesse etc.) e sobre as dificuldades do próprio professor na mediação do processo de ensino-aprendizagem. As respostas repetidas foram descartadas, as demais foram transcritas de acordo com a norma culta e subdivididas nas seguintes categorias:

Quadro 5: Principais dificuldades no trabalho em sala de aula na Educação Superior

CATEGORIAS	RESPOSTAS
I. Material e metodologias pré-definidos pela instituição	<ul style="list-style-type: none"> - Material pré-definido - Excesso de atenção que se dá a procedimentos técnicos e tecnológicos, que poderia chamar-se de material ou práticas de apoio ao trabalho docente, mas que passam a ser a única preocupação do docente. Ou seja, é preciso lançar conteúdos em ambientes virtuais de "aprendizagem". Isto se torna mais importante que ensinar o conteúdo, orientar o aluno para que alcance o aprendizado daquele conteúdo. A aula está em último plano, e os alunos não estão aprendendo nada.
	- Sala com número excessivo de alunos

<p>II. Turmas com excesso de alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Salas numerosas atreladas às fragilidades educacionais dos alunos - Superlotação - Lidar com classes numerosas - Quantidade de alunos e falta de interesse - Número de aluno por sala de aula que ultrapassa 50 alunos - Salas grandes, burocracia no sistema, alunos cansados. - Número muito grande de alunos por turma. - Turmas numerosas, recursos didáticos insuficientes.
<p>III. Defasagem dos alunos/falta de dedicação aos estudos/falta de interesse/comportamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A falta de conhecimentos básicos dos alunos que ingressam na faculdade. - Tempo de aula insuficiente para todo conteúdo, falta de tempo dos alunos em se dedicar aos estudos, defasagens de aprendizado no histórico escolar dos alunos - Falta o aluno entender a sua posição de acadêmico. Ainda há resquícios do comportamento de ensino médio nos alunos. - A falta de motivação dos alunos para a leitura; os alunos trabalham, chegam cansados - mesmo assim tentam participar ativamente das aulas, mas são prejudicados pela situação que vivenciam. - Conversas paralelas, falta de interesse dos alunos. - Desinteresse de alguns alunos que apenas buscam o diploma. - Defasagem de conhecimentos prévios ao Ensino Superior. - Comportamento socioafetivo dos alunos. - (Falta de) Motivação dos alunos. - Alunos que estão acostumados em apenas ser receptores de conteúdo. - Como leciono no período noturno, tenho muitos problemas com assiduidade de alunos e também com atividades extraclasse. - O cansaço que o aluno enfrenta, trabalho e faculdade, traz certa falta de foco - Meus alunos, em sua maioria, trabalham e quase não têm tempo de ler os materiais antecipadamente.
<p>IV. Problemas relativos à infraestrutura da faculdade (acesso ao material do AVA, equipamentos, materiais etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade para os alunos virem preparados para a aula, pois o acesso ao portal das pré e pós-aulas está com muitos problemas. - Falta de equipamentos adequados em algumas salas de aula.
<p>V. Impasses e desafios próprios de se lidar com o perfil do alunado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Instigar os alunos na construção do conhecimento. - Até o momento não tive grandes dificuldades, pois iniciei minha carreira como docente em faculdade há pouco tempo. A única que eu tive foi em relação a uma disciplina que não estava habituada em ministrar e tive dificuldades em trocar experiências com o outro professor. - Iniciar o trabalho com práticas inovadoras ainda desconhecidas pelos alunos. - Manter a atenção do aluno por quatro horas de aula, na mesma disciplina. - Conseguir atender os anseios de todos os alunos para que saiam da sala de aula sem dúvidas. - Dificuldades referentes à carga horária (insuficiente), pois a disciplina que leciono tem muito conteúdo. - Muita burocracia com pouca relevância para a qualidade do ensino.

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do questionário.

Apesar de não ser o foco de minha pesquisa, as respostas dos professores sobre as dificuldades dos alunos exigem algumas considerações sobre o perfil do aluno de licenciatura da Educação Superior privada na atualidade. De acordo com o Enade 2017 (INEP, 2018), 73,8% dos alunos de licenciatura são do gênero feminino; no curso de Pedagogia, chega a 93,6%.

Dentre os alunos de licenciatura, pouco mais da metade é solteira, com 56,1%; na Pedagogia, os dados são diferentes: a porcentagem de solteiros e casados é equilibrada – 44,2% e 43,5%, respectivamente. Cerca de 50% dos estudantes de licenciatura e de Pedagogia se declararam negros ou pardos. Declararam-se brancos 44,7% dos estudantes de licenciatura e 46,2% dos de Pedagogia.

O baixo nível geral de escolarização das famílias dos estudantes que se preparam para a docência é, segundo estudos, uma característica recorrente. Ainda de acordo com dados do Enade de 2017, 41% dos alunos de licenciatura e 43,4% dos de Pedagogia foram os primeiros na família a formar-se profissionalmente em nível superior, a exemplo do que também tem ocorrido em outros países da América Latina (GATTI et al, 2019).

Quanto à renda mensal das famílias, 32,3% recebe até um salário-mínimo (na Pedagogia, 33,2%) e 34,3%, de 1,5 a três salários-mínimos (na Pedagogia, 36,5%). Dentre os alunos de licenciatura, 33,7% não trabalham (na Pedagogia, 30,5%) e 32,4% trabalham 40 horas ou mais (na Pedagogia, 35,3%). Cerca de 55% dos licenciandos ingressaram em IES por meio de ações afirmativas e 61% na Pedagogia. Na média geral, incluindo alunos nas modalidades presencial e a distância, grau bacharelado e licenciatura, 68,7% fizeram o Ensino Médio em escolas públicas.

A pesquisa de Gerez (2019), cujos sujeitos são professores que trabalham em cursos de Educação Física (licenciatura), em IES privadas do Estado do Espírito Santo, apresentou resultados semelhantes aos encontrados na presente investigação. O perfil dos estudantes presentes nesses cursos, conforme relato dos professores formadores, é predominantemente de egressos de escolas públicas, trabalhadores, com renda de até seis salários-mínimos, e filhos (as) de pais com baixa e média escolaridade. Os docentes relataram condições de trabalho que permitiram inferir o contexto de precariedade em que o realizam, como falta de autonomia pedagógica, grande número de disciplinas e regime de trabalho horista. Também declararam lidar, no cotidiano de sala de aula, com estudantes com muitas dificuldades de leitura, escrita e organização da rotina de estudos.

Sales (2017), em pesquisa sobre as representações sociais que professores de IES públicas e privadas têm sobre o trabalho docente na Educação Superior, concluiu, em relação aos que lecionam nas instituições particulares, que o maior desafio diz respeito ao perfil do aluno, ou seja, suas dificuldades em relação à leitura, compreensão, escrita de textos e desinteresse para com as atividades acadêmicas. Resultado semelhante ao apurado na presente pesquisa. Além dos destaques dados à falta de interesse, falta de leitura prévia e de motivação, 26% dos professores destacaram o suposto déficit com que o aluno sai da Educação Básica e ingressa na

Educação Superior como um fator dificultador de seu trabalho.

O quadro a seguir traz um resumo do perfil dos alunos de todos os cursos das IES do grupo presentes no Estado de São Paulo. As informações foram obtidas do relatório do sistema próprio de avaliação institucional do grupo educacional do qual as IES fazem parte, relativo ao ano de 2017.

Quadro 6: Perfil dos alunos das IES em que os professores sujeitos trabalham

Gênero	Feminino	56%
	Masculino	44%
Faixa etária	Até 20	25%
	De 21 a 24	25%
	De 25 a 34	34%
	Acima de 34	22%
Situação escolar anterior	Não estava estudando após concluir o Ensino Médio	55%
	Estava concluindo o Ensino Médio	24%
Renda mensal	Menos de R\$ 937,00 (menos de 1 salário-mínimo)	16%
	De R\$ 937,01 até R\$ 1.874,00 (de 1 a 2 salários-mínimos)	40%
	Não tenho remuneração mensal regular	24%
Situação profissional	Não trabalho	24%
	Trabalho	56%
	Faço estágio	10%
Grau de instrução do(a) chefe de família	Analfabeto/Fund. I incompleto	10%
	Fund. I completo/Fund. II incompleto	13%
	Fund. completo/Médio incompleto	14%
	Médio completo/Superior incompleto	46%
	Superior completo	17%
Estado Civil	Solteiro(a)	60%
	Casado(a)/Mora junto	34%
Rede de ensino em que estudou no Ensino Médio	Escola pública	92%
	Escola particular	8%

Fonte: elaboração própria com base nos dados do material de avaliação institucional²⁷ do grupo educacional do ano de 2017.

Os dados apresentam semelhanças ao apurado por meio do questionário socioeconômico do Enade 2017. O gênero feminino prevalece; a faixa etária predominante, de 25 a 34 anos, com 34% das ocorrências nas IES do grupo, condiz com o apurado pelo Enade 2017, que apresenta concentração de 37,3% dos estudantes entre 25 e 33 anos. A renda mensal também foi coincidente entre as duas fontes de dados: alunos de licenciatura e de Pedagogia pertencem a famílias cuja renda não passa de dois salários-mínimos. Chama a atenção também o fato de mais de 90% dos alunos das IES em estudo terem cursado o ensino médio em escolas públicas.

²⁷ Por questão de sigilo dos dados e do nome da instituição, o material utilizado não poderá ser referenciado.

No Enade essa porcentagem só é menor (68,7%) porque inclui todos os alunos/concluintes de cursos de alta demanda como medicina, odontologia, engenharia da computação, dentre outros, que provavelmente estudaram em escolas particulares de elite.

Vê-se, portanto, nos dados tanto do Enade quanto nos das IES pesquisadas, como a estrutura social e suas desigualdades se reproduzem na Educação Superior, tanto no acesso quanto na permanência do aluno de classes sociais menos favorecidas. A diversificação dos tipos de IES e de ofertas de cursos e de turnos, as formas de acesso/seleção ocorrem em função das condições reais dos alunos, daquilo que eles possuem em termos de capital econômico e cultural. Ou seja, o “mercado” da Educação Superior privada prevê uma “clientela” específica para cursos de maior e menor prestígio. No segundo grupo se encaixariam aqueles que geralmente não tiveram acesso a uma educação básica de qualidade e por isso apresentam lacunas quanto aos conhecimentos prévios para prosseguirem nos estudos em nível superior. A IES, então, “barateia” cursos que, segundo sua ótica, não exigem um capital cultural diferenciado, atraindo, assim, estudantes para cursos de baixo custo e aligeirados, muitos dos quais não tiveram condições de competir, em igualdade de condições, com os candidatos de maior poder aquisitivo, nos vestibulares de universidades públicas.

Nesse sentido, questiona-se se essas IES têm empreendido ações de formação contínua para seus docentes, para que estes, em suas práticas pedagógicas diárias, auxiliem o aluno em seu processo de aprendizagem, mesmo a despeito das lacunas porventura herdadas da Educação Básica. Como os dados mostraram, muitos dos professores que lecionam na Educação Superior dominam muito bem os conhecimentos específicos de sua área de formação, mas não as diferentes formas de ensinar aquele conteúdo, considerando o perfil de seu aluno: maioria de mulheres, de alunos que trabalham para se sustentar, vindos do ensino médio público; muitos são casados e contam com renda máxima de dois salários-mínimos. Estes e outros fatores devem ser levados em conta no planejamento de aula de cada professor, pois não há como permanecer alheio às condições tanto materiais quanto imateriais em que se dá a aprendizagem desses alunos, e que afetam, de diferentes maneiras, seu desempenho acadêmico.

Além disso, deve-se considerar também quais suas reais condições de trabalho, que refletem em sua prática docente. Os professores destacaram, na 2ª categoria do Quadro 5, a superlotação das salas de aulas, algo recorrente em IES privadas para evitar o ônus adicional de terem que abrir mais turmas, o que acaba, muitas vezes, inviabilizando uma aprendizagem significativa.

Apesar de existirem fatores externos destacados por vários professores como fragilidades da própria IES, nas categorias 4 e 5 do Quadro 5, que afetam seu fazer docente, como “carga

horária insuficiente”, “burocracia”, “falta de equipamentos adequados”, “problemas dos alunos em acessar o AVA etc., tais aspectos também condicionam e/ou influenciam fatores internos, que afetam sua percepção da autoeficácia que, segundo Bandura (1986, p. 391), é o “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance”.

Quando alguns docentes respondem que suas maiores dificuldades residem em, por exemplo, “instigar os alunos na construção do conhecimento”, “adotar práticas inovadoras”, “manter a atenção do aluno durante o tempo de aula” e “esclarecer todas as dúvidas dos alunos”, eles estão, de fato, reconhecendo seus limites, sejam eles causados por falta de formação didático-pedagógica e/ou falta de experiência e/ou despreparo. Quando o professor avalia os resultados de seu trabalho e se vê capaz de atingir determinados objetivos, desenvolve uma crença nas próprias capacidades. Isso representa um poderoso fator de motivação para agir, estabelecer metas, ter persistência mesmo diante de dificuldades e fracassos (BANDURA, 1986).

Considerando que o percurso de apropriação da profissão docente, isto é, o processo de desenvolvimento profissional, inclui, especialmente, espaços institucionais que possibilitam a reflexão e a interlocução dos saberes próprios à especificidade da Educação Superior por meio de redes de interação e mediação (MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2012), foram analisadas as respostas dos sujeitos à seguinte questão: “Na(s) instituição(ões) onde você trabalha, há oportunidade de trocas, discussões com seus pares acerca das dificuldades encontradas em sala de aula? Explique”

A maioria dos professores respondeu positivamente (87%), com diferentes justificativas. Um aspecto comum a quase todas as respostas foi a “informalidade”, no sentido de não haver um planejamento intencional para tais trocas ocorrerem. Elas ocorreriam eventualmente por meio de reuniões semestrais em que a coordenadora do curso atende os docentes e discute questões relacionadas às aulas, e/ou nos encontros fortuitos na sala dos professores durante o intervalo. Um dos professores escreveu: “Estamos sempre trocando ideias sobre as condições das turmas e sobre casos específicos. Trocamos experiência sobre didática, conversamos sobre atualizações em nossas áreas específicas e também no que diz respeito ao ensino superior”. Tal relato seria o ideal, mas esse nível de “troca” foi um caso único dentre as demais respostas. Outras respostas significativas foram: “Sim, nos encontramos oficialmente em momentos oportunizados pela instituição e também informalmente em espaços como sala dos professores, nas trocas de aulas, nos intervalos e também trocamos ideias pelas redes sociais” e “Sim, no entanto ainda existe um certo EGO (ênfase do autor da resposta) que limita essas trocas, mas

elas ainda assim existem e resultam em ótimos efeitos”.

No entanto, não há indícios de que a dimensão didático-pedagógica do fazer docente esteja sendo trabalhada e discutida. Ela vai muito além da simples “troca de ideias” sobre metodologias ou como resolver problemas na sala de aula. Se a cultura institucional não valoriza as questões relativas à profissionalização da docência, esse processo será vivido de forma incipiente pelos professores, uma vez que a docência, conforme afirmam Bolzan, Powaczuk e Isaia (2018, p. 372),

envolve um conjunto de demandas que se complexifica, à medida que os profissionais tomam consciência de que a profissão possui saberes e especificidades próprias, tendo em vista a abrangência dos campos a que se dedicam. A instauração desse processo é influenciada pela cultura acadêmica, pelo contexto sociocultural e pela ambiência pessoal e institucional, configurando continuamente a produção de sentido da/na docência.

Apenas seis professores responderam negativamente à questão. Comentaram que momentos de trocas sobre questões relativas aos fazeres docentes são raros; outros disseram nunca acontecer; outros ainda os restringiram às reuniões pedagógicas que, conforme já visto, costumam ser semestrais. Um deles diz “não existem momentos próprios e remunerados para isso”, atentando para a necessidade de se remunerar o professor em reconhecimento de seu valor profissional, como ocorreria com profissionais de outra área, convocados em horários fora do horário habitual, por exemplo. Uma resposta reveladora remete ao fato de os professores terem que seguir um modelo, ou seja, um método de ensino, concretizado por meio do livro didático próprio produzido pelo grupo, o que reduz a autonomia e o protagonismo do professor. O docente respondeu: “Não há chance para tal, já que existe um modelo a ser seguido”.

Tais respostas suscitam várias questões sobre o modo como os professores entendem a importância das trocas entre os pares, do compartilhar experiências, de ouvir o que outros fazem diante desta ou daquela dificuldade. O relacionamento com os demais colegas faz parte da construção dos saberes da docência, do próprio processo de profissionalização. Em virtude dos diferentes dias e horários de aula, e pelo fato de a maioria ser horista, os professores não têm um tempo de qualidade, exclusivo para conversarem e refletirem sobre suas práticas de maneira coletiva, apesar de muitos dos respondentes terem declarado que o fazem, ainda que de forma rápida e informal. Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 113),

Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se – o que fazemos com muita dificuldade, uma vez que, como docentes do ensino superior, estamos acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades de forma individual, individualista e solitária. Superar essa forma de atuação é processual: na vivência, o grupo vai criando vínculos e se posicionando.

Tais aspectos mostram o quanto é fundamental a presença do outro, a interação, a observação, o debate e a escuta, tanto para a construção da identidade docente quanto para a socialização profissional que, conforme apontam Miranda, Melo e Malusá (2012, p. 269), “não ocorre de forma linear, mas, sim, por meio de um processo contínuo e intrincado de construção e incorporação dos valores do grupo profissional ao qual passa a pertencer e das relações do profissional em processo de socialização com o novo grupo de pertença”.

Quase a totalidade – 91,3% – respondeu positivamente à penúltima questão: “Na(s) instituição(ões) onde você trabalha, para o desenvolvimento de suas aulas, você e seus alunos têm acesso a laboratório de informática, materiais de consumo, material permanente, *datashow* etc.?” Apesar de positivas, as respostas foram um pouco controversas, fazendo supor que haja diferenças de disponibilidade desses recursos entre as IES do grupo. Alguns relatam que todas as salas de aula da instituição são equipadas com tudo o que é necessário, como *Datashow*, computador, microfone etc., enquanto outros dizem que o acesso funciona apenas mediante agendamento prévio, destacando o fato como algo negativo.

Em resposta à questão “Na instituição onde trabalha, você e os demais colegas recebem algum tipo de formação para uso de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) no ensino?”, 26% responderam que não e 74% que sim. Tal discrepância talvez se deva à forma como essa formação é oferecida, e como os professores entendem o que seria uma formação adequada. O fato de o grupo educacional oferecer treinamentos *online*, por meio de uma plataforma específica para seus colaboradores – algo que acontece com frequência em suas instituições – ou em forma de tutoriais, talvez não seja reconhecido por todos os professores como uma formação suficiente (ou insuficiente) para resolver as dificuldades que estes possam ter em relação ao uso das TICs em sala de aula.

Ao analisarmos as respostas dos docentes ao questionário, é importante atentar para a possibilidade de algumas delas não refletirem o que, de fato, acontece no dia a dia do professor na instituição onde ele trabalha. Muitos deles podem ter tido receio de expor o que realmente pensam sobre suas condições de trabalho, sobre seu salário, sobre suas expectativas em relação à instituição onde trabalham, relacionadas, por exemplo, à oferta de cursos de formação, a reuniões pedagógicas, à atribuição de aulas, à disponibilidade de recursos tecnológicos etc. Muitas vezes, o professor se cala ou silencia, pois teme perder as aulas que tem, trabalhando como pode, mesmo em condições adversas.

Daí a importância da entrevista semiestruturada, que permite aos professores sujeitos falarem mais abertamente acerca de suas experiências formativas – de como tem sido o processo de se tornarem professores da Educação Superior – e das condições de trabalho vividas na

instituição à qual estão ligados atualmente. Tal reflexão será feita no capítulo seguinte, em que serão discutidos os resultados das entrevistas realizadas com nove professores, selecionados de acordo com o critério de tempo de experiência de trabalho na Educação Superior e de faixa etária.

5. PERFIL, TRAJETÓRIA FORMATIVA, COMPREENSÕES DA DOCÊNCIA E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR

O objetivo deste capítulo é analisar, a partir dos relatos dos professores sobre suas trajetórias de aprendizagem da docência, como se constitui o professor formador que trabalha em instituições privado-mercantis na atualidade. Para tanto, serão objetos de análise as características sociodemográficas dos professores entrevistados, sua trajetória formativa na profissão docente, suas compreensões sobre a docência e as circunstâncias em que realizam seu trabalho. O intuito é que eles sejam compreendidos na perspectiva de seus percursos pessoais e profissionais, dos saberes que mobilizam e constroem no exercício da docência; do seu conjunto de crenças e teorias sobre o ensino e a profissão docente, entre outros. Nesta investigação, como toda pesquisa sobre o professor, cabe o registro do ponto de vista desse profissional, isto é, da subjetividade desse ator em ação, dos conhecimentos e do saber-fazer por ele mobilizados na prática docente cotidiana.

As temáticas apresentadas nesta seção foram definidas a partir dos dados obtidos por meio das entrevistas, após as análises das falas, e foram categorizados da seguinte forma:

1. Perfil do professor formador;
2. Trajetórias de construção da professoralidade;
3. Concepções e compreensões da docência e seu aprendizado;
4. Condições e contradições do contexto de trabalho.

O primeiro aspecto a ser tratado é o perfil dos professores formadores, tais como idade, sexo, cor, tempo de docência na Educação Superior, formação inicial, pós-graduação etc. Em seguida, destacam-se os elementos que compõem os caminhos percorridos por eles para constituir-se como tal, suas percepções do que é ser professor, suas experiências de aprendizagem formais e informais, o que pensam sobre os saberes da docência, dentre outros aspectos. Por último, que condições de trabalho vivenciam na IES privada em que lecionam e como estas afetam sua constituição como docente.

5.1 Perfil dos formadores de professores de instituições de Educação Superior privadas do Estado de São Paulo

Conforme já exposto no Capítulo 1, para aprofundamento de algumas questões cuja discussão fica limitada em um instrumento de coleta como o questionário, foram realizadas entrevistas com nove dos 46 docentes respondentes. Eles foram escolhidos segundo o critério

de tempo de docência na Educação Superior, da seguinte forma: até 3 anos (dois sujeitos); de 7 a 10 anos (dois sujeitos); de 11 a 15 anos (três sujeitos) e acima de 16 anos (dois sujeitos).

O quadro a seguir sintetiza o perfil básico dos entrevistados:

Quadro 7: Perfil dos professores formadores entrevistados

Perfil Sujeitos	Leo	Lúcia	Regina	Rose	Norma	Sônia	Wilson	Neide	Lauro
Tempo de docência (anos)	Até 3	Até 3	7 a 10	7 a 10	11 a 15	11 a 15	11 a 15	> 16	> 16
Faixa etária	25-30	25-30	31-40	51-60	51-60	41-50	51-60	41-50	> 61
Sexo	Masc.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Cor	Negra	Branca	Branca	Parda	Branca	Branca	Branco	Branca	Amarelo
Formação na graduação	Pedagogia e Ed. Física (IES Privada)	Matemática, Pedagogia (IES pública municipal)	Pedagogia, Letras, Recursos humanos (IES privada)	Pedagogia (IES privada)	Matemática e Pedagogia (IES privada)	Letras e Pedagogia (IES estadual)	Adm. (IES privada)	Pedagogia (IES privada)	Letras (IES pública estadual)
Licenciatura	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Cursos de pós-graduação	Espec. em Libras (IES privada)	Me. e Dra. em Ensino de Ciências e Matemática (IES pública)	Esp. em Gestão de Pessoas e Me. em Educação (IES privada)	Esp. em Ed. Especial; Me. em Ciências da Educação (IES privada)	Esp., Me. e Dra. em Educação (IES privada)	Esp. em EaD (IES privada); Me. e Dra. em Estudos Literários (IES pública)	Esp. em Humanas e Me. em Exatas (IES privada)	Me. em Educação (IES privada)	Esp. em Letras; Me. em Linguística e Semiótica (IES pública)
Cursos em que leciona	Pedagogia e Ed. Física	Engs. (Mecânica, Produção, Elétrica, Civil, Controle e Automação) e Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia e Ed. Física	Pedagogia e Engenharia	Pedagogia	Admin. Serviço Social, Pedagogia, Gestão em Logística.	Pedagogia, Psicologia, Direito e Ed. Física	Letras e Jornalismo
Experiência na Ed. Básica/EJA /nível técnico	Ensino Fund. (séries iniciais e finais), Ensino Médio e EJA, públicos.	EJA e técnico profissionalizante	Ed. Infantil e Fund. I (públicos); Fund. II e Ensino Médio (privados); EJA, técnico	Ed. infantil (pública/privada); Fund. I (público/privado); Fund. II (público); EJA	Ed. infantil (pública/privada); Fund. I (público/privado). Fund. II e Ensino Médio (público); técnico	Fund. II (público)	Fund. II (público)	Ensino Médio (privado); EJA	Fund. II (público); Ensino Médio (privado); curso pré-vestibular (privado); técnico
Nº de IES em que trabalha	Uma	Uma	Duas	Duas	Duas	Uma	Uma	Uma	Duas

Regime de trabalho	Horista	Horista	Parcial (20 h)	Horista	Dedicação exclusiva	Horista	Horista	Parcial (20 h)	Horista
Outra atividade remunerada	Docente na Ed. Básica pública	Docente na Ed. Básica	Exclusividade da docência na Ed. Sup.	Docente na Ed. Básica	Função não docente ligada à área da educação	Função não docente ligada à área da educação	Exclusividade da docência na Ed. Sup.	Exclusividade da docência na Ed. Sup.	Função não docente em áreas não afins

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário e das entrevistas.

Conforme observa-se no Quadro 7, Leo e Lúcia são os mais jovens, com menos de 30 anos; Sônia e Neide têm entre 41 a 50 anos; Rose, Norma e Wilson têm entre 51 e 60 anos; Regina tem entre 31 a 40 anos, e Lauro tem mais de 60 anos de idade. Segundo o Censo da Educação Superior de 2018 (INEP, 2019), a idade média dos docentes ativos nesse nível de ensino é de 38 anos.

Quase todos os professores são licenciados, com exceção de um deles, Wilson, que é bacharel em Administração. Apesar disso, ele trabalha formando professores no curso de Pedagogia e já atuou como docente no Ensino Fundamental (séries finais). Quanto à atuação em outras áreas concomitantes à Educação Superior, a subdivisão deu-se de forma bastante peculiar: três trabalham como docentes na Educação Básica, o mesmo número de sujeitos leciona apenas na Educação Superior e os outros três exercem função não docente. A totalidade dos entrevistados já lecionou em níveis anteriores à Educação Superior, desde a Educação Infantil até a EJA e a educação profissional (técnico profissionalizante). Essa característica é fundamental para o formador que trabalha em cursos de licenciatura, uma vez que está mais familiarizado com as especificidades do futuro local de exercício profissional dos professores em formação. Com isso, espera-se que esses formadores realizem um trabalho de diálogo entre a realidade da sala de aula, sobretudo na educação pública, e as teorias que a ciência pedagógica oferece para lidar com os desafios postos às práticas docentes, nos mais diversos contextos.

Quanto ao regime de trabalho, seis são horistas, um tem dedicação exclusiva, e dois trabalham sob o regime parcial. Conforme já discutido no capítulo anterior, nas IES do grupo em estudo, os resultados ainda estão distantes da atual tendência de aumento do regime parcial mostrado pelo último Censo da Educação Superior (INEP, 2019). O regime parcial, segundo o censo, conta com 42,4% e o horista, com 30,1%. Vale destacar que esses números eram 23,5% e 57,7%, respectivamente, cerca de dez anos atrás.

Quanto à formação inicial, é significativo o número dos entrevistados formados em Pedagogia, com sete ocorrências. Todos possuem, no mínimo, um título de especialista, e quase todos os entrevistados, com exceção de um deles, têm mestrado em educação ou em áreas correlatas a sua primeira formação, confirmando a tendência aferida pelo já citado censo, que apurou 50,1% de mestres em exercício na educação privada. Apenas Leo, o professor mais jovem, não é mestre. Um terço dos entrevistados é doutor, seis deles cursaram a pós-graduação em IES privada, enquanto três a realizaram em IES pública.

Ao estudar o ciclo de vida profissional de professores da Educação Básica, no contexto europeu, entre as décadas de 1970 e 1980, Huberman (1992)²⁸ observou características comuns entre os docentes que se encontravam em diferentes fases de sua carreira e as agrupou em categorias. Esse percurso da docência seria composto por cinco fases que, obviamente, não são estanques ou obrigatórias, nem mesmo lineares, mas apontam tendências centrais desse percurso. Mesmo tendo sido proposta com base na trajetória de professores da Suíça, de níveis de ensino anteriores à Educação Superior, pertencentes a realidades política e econômica bastante distintas da brasileira, a tipologia de Huberman, com ressalvas, pode ajudar a compreender melhor a trajetória de construção da aprendizagem da docência dos professores de níveis posteriores à Educação Básica.

As fases ou ciclos propostos por Huberman serão abordados à medida que os perfis dos professores entrevistados são apresentados, começando pelos considerados “iniciantes” até chegar aos mais experientes na carreira docente. A primeira fase, que engloba os três primeiros anos da docência, é caracterizada por este autor como uma fase de “sobrevivência”, entendida como a confrontação primeira com a complexidade da profissão, e de “descoberta”, marcada por um entusiasmo inicial em relação à experimentação e ao pertencimento a um corpo profissional. Outros autores também destacam a tendência de se conformar às regras institucionais, de sofrer fortemente a influência das experiências vividas como aluno e pelo desempenho de atividades intensas (ministração de várias disciplinas, projetos institucionais que nem sempre são remunerados etc.), por crer que é na prática que se torna professor (GUARNIERI, 2005; MARCELO GARCIA, 1999; LIMA, 2004). Tais aspectos são evidenciados no depoimento²⁹ a seguir:

“A gente tem que estar em constante evolução, sempre estudando, procurando materiais diferentes, aulas diferentes. [...] tem muito colega que ainda dá o mesmo tipo de aula de 10 ou 20 anos atrás, até sofro um pouquinho com isso, porque tenho muito colega que acha que eu não deveria ser professor de universidade, porque eles me acham muito novo. Eu já penso que poderia sim estar dando aula da forma que estou, porque sou um cara muito para cima, tento sempre ajudar minha turma, procuro fazer o diferente”. (Leo)³⁰

Os desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante em seu processo de inserção na Educação Superior são caracterizados, geralmente, pelo sentimento de insegurança gerado pela falta de experiência e fragilidade ao se organizar pedagogicamente para dar conta de sua inserção no ensino, em razão da falta de formação pedagógica antes e

²⁸ Sempre que se mencionar as fases ou ciclos de vida profissional, a referência é Huberman (1992).

²⁹ Para dar destaque aos discursos dos professores e diferenciá-los das citações, optou-se pela transcrição em itálico, entre aspas, letra 10, espaço simples, com recuo de 3 cm.

³⁰ Para garantir o sigilo, os nomes verdadeiros dos professores foram omitidos e substituídos por nomes fictícios.

durante a docência, demandando respaldo institucional nem sempre recebido para lograr tal articulação. Com isso, muitos apresentam dificuldades de planejar suas aulas, selecionar os conteúdos específicos mais adequados ao ensino, escolher formas de avaliar, gerir o tempo acadêmico e o seu próprio tempo para administrar a carga horária das disciplinas, além de ter que aprender a lidar com salas numerosas e com a heterogeneidade dos alunos. Além disso, padecem da solidão pedagógica, pois a universidade não se estrutura de forma a permitir um trabalho compartilhado entre pares, o que, quando ocorre, é por iniciativa própria dos docentes (COELHO, 2009; GONÇALVES, 2019; WIEBUSCH, 2016).

No entanto, o professor Leo, em seu depoimento, vê como positiva sua postura de buscar inovar na maneira de ensinar os alunos, ainda que isso lhe custe críticas de outros professores. Ele silencia em seu discurso qualquer adjetivação que possa vir a ser usada contra si mesmo e atenua as críticas recebidas: “até *sofro um pouquinho* com isso, porque tenho muito colega que acha que eu não deveria ser professor de universidade, porque *eles me acham muito novo*”. Sua fala, a partir do lugar que ele ocupa como professor, parece querer mostrar àquela que o inquirir (a pesquisadora) que, apesar de jovem e inexperiente na docência universitária, é capaz de realizar seu trabalho de maneira satisfatória e até mesmo inovadora, se comparado com os mais experientes.

Apesar de a participante Lúcia, teoricamente, também fazer parte da Fase 1, a julgar pelo tempo de experiência na Educação Superior, ela apresenta atributos da fase subsequente de Huberman (1992), chamada de “fase da estabilização/consolidação”, caracterizada como aquela em que o professor estabelece compromissos mais definitivos no campo profissional, adquirindo independência no fazer pedagógico, reconhecendo-se como docente, constituindo seu modo de atuação, rumo a sua emancipação como tal. Há maior preocupação com objetivos pedagógicos e com a busca de formas metodológicas que favoreçam a aprendizagem de seus alunos.

“Eu recebo alunos oriundos de várias situações acadêmicas, e o meu objetivo é fazer com que todos eles tenham um ganho de proficiência. O meu saber acadêmico, nesse caso, pouco importa; importa muito mais o meu saber didático, a forma como eu penso uma estratégia de atingir todos esses alunos, tanto os que têm mais conhecimento no assunto, quanto os que têm menos.” (Lúcia)

A professora Rose, que tem de 7 a 10 anos de trabalho na Educação Superior, segundo os critérios estabelecidos por Huberman, estaria na Fase 3 – diversificação e experimentação – que corresponderia a um nível intermediário na carreira. A autoconfiança quanto aos aspectos didáticos e pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem que levam a tentativas de inovação em sala de aula e à busca por novos desafios são algumas marcas dessa fase. O trecho

a seguir contém exemplos de como a professora Rose mobiliza seus saberes didáticos, pedagógicos, profissionais e experienciais para pensar práticas pedagógicas que levam em conta as necessidades de seu aluno, diversificando material didático, metodologias de ensino e modos de avaliar:

“[...] o que fazer para melhorar o desempenho acadêmico desse novo alunado? Tudo isso eu vou percebendo, tentando mudar minhas estratégias de trabalho. [...] Eu acabo pensando, muitas vezes, em como fazer para melhorar um pouco mais essa leitura de mundo que elas têm. Eu acabo levando muito das minhas andanças, viagens, cinema, para a sala de aula”.
(Rose)

A professora Regina também apresenta evidências de maturidade pessoal e profissional, ao se preocupar em adequar-se aos diferentes contextos em que leciona, tanto aos diferentes perfis de seus alunos quanto à cultura própria de cada IES. Ela demonstra compreender a diferença de posturas das duas instituições e o que cada uma delas espera de sua atuação, destacando a resiliência e a flexibilidade que desenvolveu em resposta ao perfil de professor requerido:

“As duas IES privadas em que atuo hoje têm projetos pedagógicos distintos e projeções de mercado distintas. Uma contribui um pouco mais para entender os processos didáticos e pedagógicos, pois tenho um pouco mais de autonomia para organizar a matriz curricular e atuar em projetos interdisciplinares. Na outra IES, a visão é mais holística, para entender os processos interligados, desde a captação de aluno, o processo comercial, até o processo de retenção, e o modelo acadêmico. Ambas me ajudam a construir e até a ter resiliência, flexibilidade para trabalhar em ambientes que exigem perfis diferentes”. (Regina)

É evidente a diferença entre ambas as IES. A primeira delas demanda papéis e tarefas condizentes com o professor da Educação Superior. Já a segunda requer do docente o envolvimento com questões alheias ao processo pedagógico que tem lugar na sala de aula, extrapolando para a área de captação e retenção, o que Regina resume como sendo “o processo comercial”. Isso caracteriza um tipo de “desvio de função”.

Os depoimentos de Rose e Regina mostram o quanto suas vivências no ambiente de trabalho, ao longo do tempo, no contato com diferentes situações, demandam delas um olhar diferenciado para as necessidades de seus alunos, exigindo reconfiguração de suas práticas, evidenciando que os saberes docentes vão sendo (re)construídos na vivência da docência e não são adquiridos de uma vez por todas, tal como afirma Tardif (2014, p. 14):

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’.

Na Fase 3, também é comum alguns professores se concentrarem em cursos formais, estudos individuais, participação em eventos, trocas de experiências etc., a fim de melhorar sua prática docente. Após sua consolidação como profissional, o professor busca inovar suas práticas e concepções a respeito do ensinar e de seu papel, tal como mostrado na fala da professora Rose:

“Eu trabalho também na prefeitura de Campinas, que oferece alguns cursos, eu participo de conferências, simpósios, palestras... Este ano, por exemplo, eu já fui para o Rio de Janeiro, fui a um simpósio de língua portuguesa para surdos. Eu vou também para um congresso, que vai falar sobre autismo.” (Rose)

Outros procuram desempenhar funções administrativas que, no ambiente acadêmico, podem significar reconhecimento e/ou promoção:

“Então, toda a comissão que aparece eu vou, quero me envolver; sempre que possível, estou dialogando com os gestores, para entender”. (Regina)

A Fase 4, descrita como a fase do “conservadorismo”, caracteriza-se pela busca de uma situação estável na profissão. Por terem passado pelas outras etapas, os professores se mostrariam mais acomodados em relação a novos aprendizados, novas práticas e experiências de ensino. Há aqueles que preferem evitar o desprazer das situações cotidianas que envolvem a sua atuação e por isso preocupam-se menos com os problemas da sala de aula. Outros mostram-se amargurados, reclamado de tudo o que diz respeito ao ambiente acadêmico, criticando sem agregar nada de positivo.

Neste aspecto, o modelo proposto por Huberman não se aplicaria aos perfis dos sujeitos em razão da instabilidade na carreira que caracteriza os docentes das IES privado-mercantis. Como não há plano de carreira, e a cada início de semestre há o risco de demissão, a depender do número de alunos matriculados e de disciplinas disponíveis, os professores sujeitos nem sempre acumulariam tempo e experiência para chegar até a Fase 4. Na verdade, no contexto de insegurança em que vivem, conforme os depoimentos mostrarão posteriormente, eles têm que trabalhar muito, até mesmo em atividades não estritamente relacionadas à docência, para “mostrar serviço” e serem bem vistos pela IES. Não há tempo para “acomodação” ou “conservadorismo”. Além disso, o receio da demissão ou de serem tachados de “murmuradores” ou “intrigantes” silencia eventuais críticas que os professores possam ter em relação à instituição e/ou aos seus gestores.

Os professores Norma, Sônia e Wilson, mesmo com idade e tempo de docência maiores que os demais, estariam também na Fase 3 – experimentação e diversificação –, com foco na melhoria de suas práticas, visando à aprendizagem do aluno. Chegar às fases mais adiantadas, descritas pela tipologia de Huberman, seriam “façanhas” realizadas mais comumente por

professores ligados a IES públicas, que contam com um plano de carreira e certa estabilidade.

A seguir, na fala do professor Wilson, por exemplo, vê-se sua capacidade de (re)avaliar métodos e conteúdos e promover mudanças quando estes já não cumprem os objetivos e expectativas para a promoção da aprendizagem significativa do aluno. Ele declara propor abordagens que julga terem um caráter mais prático, baseadas em suas vivências no mundo corporativo, aliando os saberes da experiência, os profissionais e os pedagógicos:

“Os meus saberes específicos, como profissional do mundo corporativo, me ajudaram muito a desenvolver a docência, porque eu levei para sala de aula outro tipo de conhecimento, que eu considero prático, e isso foi me dando um lastro um pouco maior, adquirindo outros saberes.” (Wilson)

A professora Neide e o professor Lauro, segundo a idade e tempo de carreira, seriam os mais experientes dentre os sujeitos entrevistados, com mais de 16 anos de experiência docente, e poderiam se enquadrar na Fase 5, descrita como sendo a de “preparação para a aposentadoria”. Na verdade, as preocupações presentes nas falas desses professores evidenciam que eles estão longe de pensar em parar de trabalhar. A professora Neide, por exemplo, com 18 anos de experiência na Educação Superior, se estivesse na fase do “pôr-se em questão”, estaria repensando sua carreira, fazendo um balanço de sua vida profissional, refletindo sobre seus acertos e erros; poderia até estar passando por uma crise existencial em relação à profissão, reavaliando se valeria a pena continuar na docência.

No entanto, como já observado anteriormente sobre a tipologia de Huberman, mesmo alguém tão experiente quanto Neide, ainda apresenta uma postura docente relacionada à Fase 3, de experimentação e diversificação. A partir das experiências acumuladas, ela ainda se preocupa em criar novas possibilidades para ressignificar sua prática, levando em conta, além do lado cognitivo do aluno, também o afetivo:

“[...] O começo da nossa carreira é muito difícil, a gente apanha muito, justamente porque essa prática é que faz com que a gente consiga ressignificar o nosso cotidiano, as metodologias, o que envolve o cognitivo do aluno, o afetivo”. (Neide)

O professor Lauro, por sua vez, docente há 40 anos na Educação Superior, contraria as expectativas relativas à última fase, a do “distanciamento afetivo”, do “conservantismo e lamentações” e do “desinvestimento” que, a julgar por sua idade – o professor tem mais de 70 anos – seriam características que marcariam a etapa profissional em que está. Porém, segundo seu depoimento, parece estar longe dessas posturas. Apesar de sua idade, sua experiência docente foi sendo construída de forma descontínua e em várias IES. Lauro não teve o privilégio de construir uma carreira, em uma mesma instituição, com início, meio e fim, passando por todas as fases descritas por Huberman. A competitividade característica da IES onde trabalha e

a instabilidade do regime de trabalho horista não permitem que ele se “encaixe” no que a tipologia de Huberman descreve para sua faixa etária e tempo de docência. Ele se desdobra entre duas universidades, além de trabalhar como diretor de uma grande editora e ministrar palestras, cursos e seminários ligados à área editorial e de tradução. Em seu Currículo Lattes, verifica-se que, de 2016 a 2019, realizou 20 cursos curtos *online*, oferecidos por uma das IES onde leciona. Ele ainda se autoavalia, reflete sobre suas práticas, buscando adaptá-las a partir dos resultados que vê na vida profissional de seus alunos:

“Como sou editor há cinquenta anos, acabei trabalhando com muitos ex-alunos fazendo traduções, não só para mim como para meus colegas e outras editoras. E aí eu sentia na prática as deficiências, as fortalezas que eles tinham quando se tornavam profissionais. E isso era uma espécie de feedback que eu tinha nesses 40 anos em que eu dei aula de letras tradutor-intérprete. [...] Isso também me ajudou a sempre alterar algumas metodologias, resgatar alguns conteúdos, algumas técnicas que eventualmente eu queria deixar de lado”. (Lauro)

Sua longa trajetória no ensino parece dar-lhe uma segurança que poucos têm a respeito de sua própria atuação em sala de aula, com objetivos estabelecidos a respeito do que deseja ensinar e do que espera que os alunos aprendam dentro da especificidade da disciplina que ministra:

“[...] eu não me considero um professor ‘top’, mas eu tenho um conceito bastante satisfatório da minha atuação, que está sempre relacionada aos meus objetivos, expectativas e projetos. Para cada classe, para cada disciplina, estabeleço algumas metas: quero terminar este curso com os alunos sabendo isso e aquilo, sabendo atuar desta ou daquela forma”. (Lauro)

Este subitem, que tinha por objetivo caracterizar o perfil dos sujeitos entrevistados, tendo como base sua idade, tempo de docência, formação acadêmica etc., evidenciou não ser possível verificar todas as fases da carreira docente tal como proposto por Huberman. Professores de idades e tempos de carreira diferentes apresentaram as mesmas características, principalmente as das Fases 2 e 3. Características das Fases 4 e 5 não foram identificadas na análise dos depoimentos dos sujeitos, o que pode ser interpretado como resultado das determinações impostas pela lógica de funcionamento das IES privado-mercantis, que não ensejam uma trajetória profissional que se encarne na tipologia de Huberman.

Como se verá nas próximas subseções, a falta de estabilidade no trabalho, a ausência de formação continuada, as intermitências no número de aulas por semestre, a atribuição de turmas que acontece, às vezes, de forma aleatória, além de dificultar a progressão na carreira e, conseqüentemente, a passagem pelas fases descritas, também limitam a autopercepção do professor quanto ao momento profissional em que ele deveria estar, em se considerando as “condições ideais” supostas pelo modelo de Huberman.

5.2 Trajetórias de construção da professoralidade

No Dicionário Online de Português³¹, o sentido mais literal de trajetória é “a distância (espaço) que precisa ser percorrida para se chegar a outro lugar. Também é definida como “caminho percorrido”. Distância implica percurso, realizado ao longo do tempo, que nos leva ao sentido figurado de “trajetória”: a sucessão dos acontecimentos que fizeram parte da existência de algo ou alguém. É nesta última acepção que se inscreve a abordagem dos caminhos percorridos pelos sujeitos em sua constituição como docentes na Educação Superior.

A discussão sobre as trajetórias de formação dos professores, incluídos nestas os caminhos percorridos em instituições de ensino – tanto da Educação Básica quanto da superior – demanda considerar a concepção de professoralidade, conceito este que envolve as experiências, as vivências, os saberes, os modos de ser e fazer construídos ao longo do tempo, em diferentes espaços. Segundo Isaia e Bolzan (2008, p. 110), a professoralidade é:

Um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória.

A professoralidade é, pois, “a construção do sujeito-professor que acontece ao longo de sua vida; processo que o professor experimenta enquanto se pensa e se experimenta, produzindo um modo de ser singular” (PEREIRA e OLIVEIRA, 2006, p. 400). Tal construção inclui, como item fundamental na constituição do profissional docente, a dimensão subjetiva. Portanto, dada a singularidade dos sujeitos, o processo de tornar-se professor não segue uma fórmula básica, mas é constituído de forma particular, subjetiva, por meio das interações que cada um estabelece, ao longo de sua trajetória, com outros professores, com alunos, com as instituições de ensino, com os objetos de ensino, com os saberes da docência e nas atividades de formação continuada.

Essa subjetividade integra e interrelaciona os conhecimentos “institucionalizados”, adquiridos na formação inicial e/ou em outros tipos de formação, com as experiências prévias e atuais de trabalho, constituindo uma maneira singular de ser professor. Essa relação entre o subjetivo e/o particular e os processos formais de profissionalização pelos quais o sujeito passa constitui o vínculo existente entre a professoralidade e a profissionalidade, sendo esta última entendida aqui como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

³¹ Verbetes “trajetória”. Disponível em www.dicio.com.br. Acesso em 28 fev. 2020.

A profissionalidade também requer considerar os saberes específicos da área de conhecimento bem como aqueles relativos à própria natureza da atividade de ensinar, o controle sobre essa atividade e tudo o que nela possa estar incluído, como decisões didáticas, pedagógicas, curriculares etc. Supõe, por parte do professor, a consciência do alcance e das repercussões de suas ações, isto é, da responsabilidade social e pública implicadas em seu fazer, o que denota autonomia no exercício da profissão. Permite-lhe, ainda, reconhecer o pertencimento a um “corpo coletivo que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.” (ROLDÃO, 2005, p. 109).

Ambos os conceitos – professoralidade e profissionalidade –, portanto, se interpenetram no que diz respeito ao aprendizado da docência, seja no nível subjetivo e particular inerente ao processo de tornar-se professor, seja no tocante à formação específica para o trabalho docente, realizada em cursos de graduação, e também no exercício da docência. Como não há exigência de formação prévia específica para a docência na Educação Superior, assume-se que, nas trajetórias de formação, forjadas na relação inerente entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, é que se instituem a aprendizagem docente e a professoralidade. Cada sujeito vivencia sua formação por meio de uma base experiencial, cognitiva, emocional e social próprias, fato que atesta o caráter subjetivo da professoralidade, não se restringindo a um padrão formativo ao qual todo professor deve se conformar. É o que explicam a seguir Pereira e Oliveira (2006, p. 401)

[...] Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito.

Por isso, nesta investigação, o conceito de professoralidade é central. O professor formador é visto como alguém que, além de reelaborar saberes, também os produz, ao longo de sua trajetória formativa peculiar – uma vez que cada sujeito passa por experiências objetivas e subjetivas distintas, nos diferentes contextos institucionais onde trabalha, configurando sua capacidade de autoformar-se. Mesmo que os sujeitos atuem em IES da mesma mantenedora ou grupo institucional, cada um, no discurso revelado em seus depoimentos, apresenta compreensões e modos próprios de vivenciar a docência.

Como descrito no Capítulo 4 – Quem é o professor formador de professores de IES privado-mercantis do Estado de São Paulo –, assume-se, neste trabalho, que os professores

ingressantes na Educação Superior não receberam formação específica para atuar como tal, ainda que alguns tenham cursado disciplinas como Didática do Ensino Superior ou Metodologia do Ensino Superior ou tenham realizado cursos *online* na IES onde trabalham. Cursar disciplinas voltadas para a formação pedagógica estrita não garante que sejam supridas toda a gama de necessidades peculiares a cada curso e a cada professor. Mesmo o estágio docente, tal como vem sendo realizado em parte das IES, baseia-se apenas no saber prático, isto é, a tendência é ocorrer uma supervalorização da prática em detrimento dos saberes teóricos e também das práticas reflexivas do professor (CHAMLIAN, 2003).

Questiona-se, então: assumindo a ausência de formação pedagógica específica para lecionar na Educação Superior, qual a trajetória formativa dos professores formadores? Quais as particularidades dessa formação que, de acordo com os relatos dos sujeitos desta pesquisa, acontecem na prática educativa? Essas e outras questões delinham os caminhos por onde os sujeitos caminharam e ainda caminham em seu processo formativo inacabado. Os depoimentos dos sujeitos sobre os processos vividos, suas motivações e concepções sobre a docência constituíram-se em um rico material de análise, justificando sua transcrição no quadro a seguir.

Quadro 8: Trajetória formativa e caminhos de aprendizagem da docência

<p>I. ASPECTOS PESSOAIS/SUBJETIVOS</p>	<p>“Eu sempre fui bastante desinibida, sempre tive muita facilidade em conversar com as pessoas. E quando eu entrei numa sala de aula pela primeira vez, a timidez nunca foi um empecilho para mim; nunca tive vergonha de falar com as pessoas, de me dirigir às pessoas; sempre ocupei cargos de representatividade em escola, sempre fui líder de sala. Então, para mim, entrar em uma sala de aula era como apresentar um trabalho da faculdade, apresentar um trabalho da escola”. (Lúcia)</p> <p>“Como já ouvi milhares de vezes até de alguns professores que também são mestres, alguns são doutores, a gente não se torna professor de um dia para o outro né? Acho que a gente já nasce com aquilo, desde novo eu já tive oportunidade de ajudar muita gente, ajudar até colegas da própria sala”. (Leo)</p> <p>“Sempre foi escolha minha, eu queria muito ser professora de matemática, mas na época o meu ensino médio foi técnico em edificações. Fiz três anos de engenharia civil junto com a licenciatura de Matemática, mas depois fiquei encantada só com a licenciatura em Matemática, parei a civil, fiz Matemática e Biologia, depois fiz Pedagogia para poder atuar nas diferentes áreas”. (Norma)</p> <p>“Ser professora para mim, não tenho dúvidas de que foi escolha, e uma escolha que veio muito, muito cedo. Toda criança eu vejo que tem essa tendência por sempre estar brincando de escolinha, ou muitas vezes se vendo como professora, e para mim isso era muito latente na minha infância”. (Regina)</p> <p>“Para responder essa questão, tenho que me reportar a minha infância. Eu sou a segunda filha de cinco filhos; meu pai morreu quando eu tinha dois anos, minha mãe casou de novo e teve mais três filhos. Eu era a mais velha, meu irmão depois de mim tem quase nove anos de diferença. Minha mãe precisou trabalhar, e eu desde muito pequenininha, tomava conta dele. Depois nasceu minha irmã,</p>
--	--

	quando eu já tinha 15 anos e eu tomei conta dela. Quando eu tinha 21 anos, nasceu o meu terceiro irmão. Nesse tempo eu sempre cuidei muito de crianças, estava sempre cuidando das crianças dos meus vizinhos. A minha profissão, além do ensino, é a questão do cuidar”. (Rose)
II. INFLUÊNCIA FAMILIAR	“Minha família é uma família de professores, na qual o meu pai, que deixou todo um legado, foi um exemplo para nós, sempre lecionou. Foi doutor, professor da Universidade de São Paulo, do qual aprendi muito e por isso gosto muito do que faço” (Wilson).
III. INFLUÊNCIA DE OUTROS PROFESSORES	<p>“Ser professor foi uma consequência de algumas escolhas que acabei fazendo na minha vida. Eu optei por continuar na escola de alguma forma; eu gostava tanto do ambiente escolar que não me via trabalhando em outro lugar ou de outra maneira. Eu acho que foi o exemplo profissional mais presente que eu tive na minha vida foi do professor. Então eu achava aquilo bonito, interessante, e eu não me via fora da escola depois que eu terminasse o ensino médio” (Lúcia).</p> <p>“Acho que quando eu me tornei professora, os modelos que eu tinha eram os dos meus antigos professores, que eu admirava na minha trajetória escolar e que foram modelos de - eu não vou dizer imitação, vou dizer emulação - porque eu admirava e passei a adotar algumas práticas deles” (Sônia)</p>
IV. ADESÃO À PROFISSÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ENSINAR	<p>“A minha experiência como professora começou em 1992, também por um convite que eu recebi para trabalhar com educação de jovens e adultos na indústria. Naquele momento, eu não pensava em ser professora, mas achei o convite interessante, eu era bem jovem na época. Eu ainda não tinha ingressado na faculdade, estava no momento do vestibular, achei a proposta interessante e aceitei. Então fui trabalhar com educação de jovens e adultos, era um período em que a indústria estava precisando alfabetizar seus funcionários, e eu me apaixonei pelo trabalho primeiro” (Neide).</p> <p>“Comecei a dar aula em cursinho pré-vestibular, porque eu fazia faculdade de direito na USP, Largo São Francisco, e tinham uma imagem muito boa a meu respeito, de ser bom em português e latim, na época. E comecei dando aula em cursinho preparatório de direito, e gostei muito da experiência. Depois de um certo tempo, ficava um pouco envergonhado de dar aula e não ter feito licenciatura. Então depois de direito, eu fui fazer letras na USP para me formar, e enquanto eu estudava letras, eu continuei dando aulas”. (Lauro)</p>
V. IMPORTÂNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO	<p>Uma experiência muito marcante para mim foi o mestrado. Então eu considero um marco de formação e um divisor de águas: de uma consciência mais ingênua para uma consciência mais crítica, não só com relação aos conteúdos, mas também com relação a minha prática, ao meu fazer. Esse foi o momento que eu posso dizer que foi o marco: o mestrado”. (Regina)</p> <p>“Em termos de formação formal, a relevância muito grande foi na minha graduação e no meu mestrado. A pesquisa tem me ajudado muito, porque a gente tem trabalhado com uma troca muito grande em pesquisa, eu pesquiso prática, a minha formação é em formação e aprendizagem. Então eu tenho uma preocupação muito grande de compreender a prática, e um ponto fundamental é o nosso cotidiano. A partir do momento em que a gente leciona, vai ressignificando tudo o que nós fazemos no cotidiano, como isso é recebido pelo aluno, como ele nos traz novas possibilidades de aprendizagem”. (Neide)</p> <p>Certamente que só a graduação não nos dá essa experiência para trabalhar com ensino superior. [...] São diversos saberes, não dá para ficar só na graduação, na pós-graduação e mesmo no mestrado, a gente precisa estar sempre estudando e sempre antenado com o dia a dia. Não dá para a gente parar, por isso que eu acredito que só a graduação não dá conta disso. (Rose)</p>

Fonte: autoria própria com base nos dados das entrevistas.

O quadro acima traz um recorte das trajetórias formativas de nossos sujeitos, considerados em sua singularidade, construindo-se e reconstruindo-se para se reconhecerem professores e assim serem reconhecidos. As falas mostram como cada um deles enxerga os fatos determinantes para sua formação, bem como as motivações internas e externas que legitimaram sua opção pela docência. A partir de elementos presentes nesses discursos, foram definidas as seguintes categorias: aspectos pessoais/subjetivos; influência familiar; influência de outros professores; adesão à profissão a partir da experiência de ensinar, importância da pós-graduação. As questões subjacentes a essas categorias foram: O que o levou a escolher a profissão? Que influências sofreu para efetuar essa escolha? Como foi sua inserção na docência? Como se tornou professor?

Na entrevista, nenhum dos professores afirmou ter escolhido a docência por falta de opção melhor, ou por tratar-se de um curso menos concorrido ou porque era mais barato. Também não houve quem demonstrasse arrependimento pela escolha que fez. Diversas foram as experiências pregressas que contribuíram para essa opção. Wilson a atribuiu à influência do pai, que foi professor na Universidade de São Paulo. Lúcia e Sônia a tributaram às boas experiências com antigos mestres, que teriam sido modelos de atuação e prática e “exemplo profissional”. Já a professora Rose viu-se “condicionada” à profissão, uma vez que suas experiências, desde a infância, diziam respeito ao cuidar de crianças mais novas no contexto familiar. O professor Lauro e a professora Neide se iniciaram em experiências de ensinar, em espaços diferentes aos de uma escola, antes mesmo de concluir sua graduação e atribuem a elas sua descoberta como professores. O primeiro “descobriu-se professor” ao lecionar em cursos pré-vestibular e a segunda, em uma empresa, ao trabalhar com educação de jovens e adultos.

Norma e Regina veem a docência como uma escolha, o que envolve reflexão a respeito dos prós e contras, planejamento de vida e de carreira, em se considerando uma profissão tão desprestigiada como é a docente. Uma escolha não necessariamente inclui a concepção de que ensinar é um dom, algo inato:

“Sempre foi escolha minha, eu queria muito ser professora de matemática, mas na época o meu ensino médio foi técnico em edificações”. (Norma)

“Ser professora para mim, não tenho dúvidas de que foi escolha, e uma escolha que veio muito, muito cedo”. (Regina)

Algo bastante comum no imaginário popular e mesmo entre professores é a visão da docência como uma aptidão ou vocação – caso dos professores Leo, Lúcia e Rose – característica típica daqueles que teriam uma missão a cumprir, uma espécie de chamado;

“Acho que a gente já nasce com aquilo, desde novo eu já tive oportunidade de ajudar muita gente, ajudar até colegas da própria sala”. (Leo)

“Nesse tempo eu sempre cuidei muito de crianças, estava sempre cuidando das crianças dos meus vizinhos. A minha profissão, além do ensino, é a questão do cuidar”. (Rose)

“Eu sempre fui bastante desinibida, sempre tive muita facilidade em conversar com as pessoas. [...] sempre fui líder de sala” (Lúcia)

Para a professora Lúcia, por exemplo, sua “aptidão” a teria ajudado a se envolver em experiências diversas do ensino que, de certa forma, culminaram na inserção à docência. Ela descreve sua entrada na profissão como decorrência natural de sua história de vida:

“[...] já trabalhei em outras áreas, relacionadas a atendimento de pessoas, já fui coordenadora de franquias, fazia reunião com pais de alunos, com franqueado [...] trabalhei com treinamento, com gestão de pessoas.[...] Ser professor foi uma consequência de algumas escolhas que acabei fazendo na vida. Eu gostava tanto do ambiente escolar que não me via trabalhando a não ser como professor”. (Lúcia)

Como Lúcia, outros professores chamam de “vocação” os aspectos pessoais e/ou subjetivos que, de fato, podem contribuir para a docência, tais como a facilidade de comunicação, o gostar de pessoas, o gosto pelo ensino etc. Ter essas características, no entanto, não são suficientes para fazer de alguém um profissional do ensino. Esse imaginário, infelizmente, contribui para a desvalorização da profissão docente, identificada pelo senso comum não como um trabalho intelectual, com corpo epistemológico próprio, com características específicas que o destacam como um ramo do conhecimento, mas como algo mais “braçal”, que se resume a “cuidar” de crianças – no caso dos professores da Educação Infantil – ou a ter o dom de “transmitir com facilidade algum conhecimento”. Ao encarar a docência dessa forma, subestima-se a profissão e o profissional, uma vez que o “dom” ou “vocação” dispensaria preparação e formação específicas para a prática desse ofício. Arroyo resume bem essa ideia de vocação equivocadamente atrelada à figura do professor:

[...]. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. (ARROYO, 2000, p. 33)

A entrada de Lauro na docência foi, de certa forma, precedida pelo reconhecimento exterior. Diz ele: “tinham uma imagem muito boa a meu respeito, de ser bom em português e latim, na época”. Assim, após suas primeiras experiências como docente em cursinho pré-vestibular, Lauro sentiu necessidade de passar por um processo formativo que o habilitasse como profissional do ensino e decidiu fazer um curso de licenciatura em Letras:

“O que aconteceu foi que, depois de um certo tempo, eu ficava um pouco envergonhado de dar aula e não ter feito licenciatura. Então depois de Direito, eu fui fazer Letras na USP para me formar, e aí enquanto estudava Letras, continuei dando aulas”. (Lauro)

Para outros, o ingresso se deu de maneira circunstancial, como para a professora Neide, que se descobriu na profissão após sua primeira experiência de ensinar:

“[...] eu, naquele momento, não pensava em ser professora, mas achei o convite interessante, eu era bem jovem na época. [...] Então fui trabalhar com educação de jovens e adultos [...] e eu me apaixonei pelo trabalho primeiro”. (Neide)

Nos depoimentos a seguir, percebe-se uma perspectiva do processo de formação como “emancipamento”, vinculada à história de vida dos sujeitos, evidenciando consciência do processo multifacetado, permanente e inacabado de sua formação. Eles reconhecem que ninguém se torna professor de um dia para o outro, com o recebimento de um diploma. Mostram que têm consciência de que a construção de sua professoralidade passa por diferentes fases, e que as mudanças que têm sofrido ao longo do tempo e os desafios que ainda têm diante de si no exercício da docência são necessários para seu desenvolvimento. Tais aspectos ficam evidenciados nas falas a seguir:

“Meu processo formativo vai acontecendo ao longo de toda minha vida, nos cursos que eu faço ao longo dos anos [...] E tudo isso vai me formando, porque a gente vai vendo as necessidades dos professores, o que eu preciso aprender com essa nova geração [...]. E aí eu vou sentindo esses novos alunos, principalmente no ensino superior, que mudou um pouco a configuração” (Rose)

“No início da nossa experiência, nós não sabemos muito como lidar com isso (o processo de ensino-aprendizagem). Apesar de termos modelos mentais, ainda temos que nos adaptar, transformar aquela prática e torná-la nossa. Hoje eu me vejo melhor do que há cinco anos, mas ainda acho que é uma profissão em que precisamos estar sempre inovando, por conta da mudança de público, das demandas sociais que vão surgindo”. (Sônia)

A fala de uma das professoras entrevistadas ilustra a forma como ela se vê, não como quem tem uma ocupação circunstancial, mas identificando-se como profissional “que é” e não “que está” simplesmente. Para a formadora Neide, o ser professor incorpora-se às instâncias pessoais do sujeito que se vê como um “ser-no-mundo”, uma vez que estabelece, em sendo professor, relações intersubjetivas com o outro e com o mundo, os quais se afetam mutuamente:

“Eu tenho muito prazer em ser professor, por isso sempre falo para os meus alunos: ‘nós somos, nós não estamos professores’. Aquele que é professor sempre será professor, nunca estará professor. É uma profissão extremamente prazerosa, que depende muito de dedicação, de disponibilidade de lidar com o outro, de conhecê-lo, de aprender com ele.” (Neide)

A fala da professora Lúcia, a seguir, expressa bem o processo contínuo e inacabado de construção da professoralidade, que não depende de formações pontuais, de reprodução de técnicas e modelos. A dimensão prática do fazer docente e de tudo o que este envolve vai legitimando a profissão, e o sujeito se reconhece então como professor:

“mesmo que eu tivesse feito um curso teórico para me formar como professora, ainda assim não me sentiria apta. Porque o ser professora é uma vivência prática, diária, em que você aprende no contato com o aluno, no seu planejamento pedagógico, na inovação em sala de aula, no avaliar o outro, dentro de seu ponto de vista, que vai carregar toda sua bagagem acadêmica, pessoal”. (Lúcia)

Lúcia entende que a apropriação e construção dos saberes da docência leva tempo e requer dedicação; requer ainda reconhecer que, ao ensinar, também se aprende, tal como ensinou Freire (2015, p. 25): “Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Os professores sujeitos vão construindo sua identidade docente ao passar pelo confronto com a realidade de cada escola ou instituição de ensino. Na relação com seus alunos, com os outros professores, com os gestores do curso e com a cultura institucional, com os diferentes objetos de ensino, vão desenvolvendo um olhar crítico sobre práticas bem ou mal sucedidas. São capazes de construir formas próprias de lidar com as teorias existentes, ora integrando-as a seu fazer, ora refutando-as, caso estas não deem conta de amparar a realidade vivida em sala de aula. Como diz Pimenta (1996, p. 20), a identidade do professor:

Se constrói, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

A professora Sônia relata algumas marcas de sua iniciação na docência tais como a solidão pedagógica, que caracteriza momentos em que teve que encarar sozinha as dificuldades intrínsecas ao seu fazer, tais como a insegurança diante dos alunos, a organização da aula, o domínio do conteúdo de uma disciplina ou metodologia específica para determinado nível de ensino. Na ausência de espaços de discussão com os pares e/ou formação continuada ofertada pela instituição onde o professor trabalha, muitos lidam com essa etapa de maneira solitária:

“Eu sofri bastante ao lecionar na quinta série, porque eu dava ordens muito rápidas “abre livro na página tal, faz leitura silenciosa, texto tal”. E eles ainda estavam pensando em pegar o livro. Eu saí da pesquisa e caí na rede estadual. E tudo o que aprendi foi na raça mesmo, errando e acertando [...] sofri muito no primeiro e no segundo ano, mas nos outros anos consegui me organizar e me firmar como docente”. (Sônia)

O depoimento de Sônia mostra que a construção da professoralidade não é realizada sem custos existenciais por parte do docente, com os quais ele lida lançando mão também de seus recursos pessoais. Ela e os outros sujeitos evidenciaram em seus discursos que as experiências vividas desde a formação inicial, a inserção na profissão, o choque com a realidade da sala de aula, a insegurança diante do desconhecido, a aprendizagem por meio da prática, a descoberta

de seus limites e potencialidades, bem como o gerenciamento de conflitos, marcam a trajetória docente, produzindo o modo singular de ser professor.

Nessa trajetória, também cumprem papel relevante os estudos realizados durante a pós-graduação, principalmente para o aprofundamento de questões relativas ao ensinar, valorizando a pesquisa da própria prática nesse processo e o desenvolvimento dos alunos. Três sujeitos creditaram aos cursos de mestrado e doutorado o acesso a uma base epistemológica fundamental para a construção de outros olhares sobre a prática docente. Uma delas, a professora Regina, destaca a criticidade que a experiência na pós-graduação conferiu ao seu próprio fazer em sala de aula:

“Eu considero a pós-graduação um marco de formação e um divisor de águas: de uma consciência mais ingênua para uma consciência mais crítica, não só com relação aos conteúdos, mas também com relação a minha prática, ao meu fazer. Ter uma base epistemológica forte contribui muito para o meu desenvolvimento em sala de aula, para o olhar mesmo, para a pesquisa e extensão”. (Regina)

Alguns discursos mostraram que os professores sujeitos parecem não se limitar à simples transmissão dos conhecimentos específicos e ao domínio dos saberes e fazeres de seu campo de atuação. Mais que isso, demonstram sintonia com as demandas pessoais e profissionais próprias e com as de seus alunos, em termos de atitudes e valores. Além disso, exemplificam o constante movimento da professoralidade, constituída por dinâmicas que implicam tanto processos reflexivos quanto práticas cotidianas, a emergir de sua vivência. Esses processos envolvem tanto o conhecimento sistematicamente elaborado quanto os saberes advindos das experiências anteriores de outros ambientes formativos:

“Os saberes fundamentais para o professor é saber escutar o outro, conseguir fazer uma conexão entre as bases teóricas necessárias e as práticas que efetivamente podem trazer sucesso na formação do aluno. Meus alunos, em geral, vêm com problemas de autoestima muito grandes, e a gente tem que conseguir lidar com essa autoestima em relação ao saber deles, ajudá-los a descobrir o potencial de aprendizagem deles”. (Neide)

Tal postura evidencia o caminho em direção à autonomia, ainda que seja uma “autonomia cerceada”, já que os professores do grupo educacional em estudo não têm liberdade para fazer o seu próprio planejamento didático-pedagógico, pois, conforme se verá adiante, precisam seguir o modelo de ensino pré-estabelecido pela mantenedora, o que limita sua liberdade de escolha. A autonomia que eles desenvolvem, portanto, parece estar mais relacionada ao seu amadurecimento pessoal e profissional, à medida que, com o passar do tempo e acúmulo de experiência, vão adquirindo e construindo saberes relativos a sua área específica, às formas de lidar com o público heterogêneo que tem adentrado as salas de aula, ao relacionamento com seus pares, com os gestores e com a própria instituição onde trabalham. Incluem-se aí as novas atitudes e posturas que vão desenvolvendo diante de desafios colocados pelas exigências de

inovação, para atender à demanda da sociedade da informação e do conhecimento. As respostas à questão de como o professor via seu papel como formador de futuros professores que lecionarão na Educação Básica pública exemplificam esse tipo de autonomia:

“Mais importante que saírem da faculdade com conhecimentos teóricos, quero que os alunos saiam dali críticos, autônomos, com valores éticos, morais, que possam guiá-los em suas salas de aula. Que entendam que as escolhas feitas ao longo da vida vão recair sobre eles nas instituições onde estiverem trabalhando, que eles não sejam inocentes diante da complexidade dos fatores que envolvem a escola de Educação Básica no Brasil”. (Lúcia)

“Pensando na Educação Básica pública e na atuação dos nossos professores, que tipo de profissional esperamos em sala de aula? Que espelho eu sou para meu aluno? A autocrítica, a busca pelo autoconhecimento profissional e pessoal tem que ser constante. [...] O papel do educador é formar pensamento crítico [...], a gente não pode perder o desejo pela pergunta, porque a partir do momento em que você não pergunta, qualquer verdade é válida”. (Regina)

Pelo que disseram as professoras Lúcia e Regina, seus alunos de licenciatura estão sendo motivados a “pensar certo”, no sentido freiriano do termo (FREIRE, 2015), superando o pensamento ingênuo, tanto acerca de sua própria realidade como a respeito dos objetos do conhecimento, com a mediação do professor formador. A pedagogia da pergunta, a curiosidade epistemológica, a problematização, são pressupostos básicos que devem conduzir a prática docente. Regina não está alheia ao fato de que serve de modelo aos alunos em formação, tal como observa Freire (2015). Ela demonstra saber que

“não pode passar despercebida pelos alunos, e que a maneira como estes a percebem a ajuda ou desajuda no cumprimento de sua tarefa de professora, aumenta nela os cuidados com o seu desempenho. Se sua opção é democrática, progressista, não pode ter uma prática reacionária, autoritária, elitista” (FREIRE, 2015, p. 95)³²

A professora Rose demonstra ter consciência de que não é possível o educador engajado “alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, famílias e vizinhos” (FREIRE, 2015, p. 62). Ela parte de elementos da realidade como consequências de um determinado contexto político, econômico e social que caracteriza e afeta o futuro campo de trabalho de seus alunos e traz essa problemática para discussão em sala de aula, buscando realizar um trabalho de construção de consciência política e de responsabilidade social:

“Há duas semanas, perdemos um aluno para o tráfico, ele foi morto pela polícia. E aí eu venho me questionando: o que a escola pública ou o poder público, de forma geral, pode fazer em relação a essa comunidade? Eu acabo transmitindo toda essa angústia, falando de toda essa problemática que acaba acontecendo dentro das classes menos privilegiadas. Falo da responsabilidade que eles têm em relação à escola pública, que nós devemos melhorar a escola pública.” (Rose)

Para Freire (2015), independentemente do campo de trabalho do educador, de modo

³² Nesta citação, fiz pequenas alterações no gênero (substantivo e adjetivo) e nos pronomes possessivos, para dar continuidade à oração do parágrafo que a antecede.

simultâneo ao trabalho específico que realiza nesse campo, ele deve desafiar os grupos populares – que inclui seus alunos – a perceberem criticamente a violência, a injustiça social, as arbitrariedades que caracterizam sua situação concreta, a qual não deve ser vista como imutável. Alguns depoimentos mostram que os professores não estão alheios ao recomendado por Freire como indispensável para uma educação emancipadora.

Os depoimentos mostraram que os sujeitos aprenderam a ser professores universitários por meio de um processo um tanto quanto intuitivo, autodidata, baseado na rotina de seus pares ou tendo como modelo professores que fizeram parte de sua escolarização. Como é rara a oferta de formação específica para a docência na universidade, sua própria experiência anterior como aluno, o modelo de ensino que predomina na IES onde trabalha, que reflete a cultura da instituição, e as respostas ou reações de seus alunos também acabam por constituir e caracterizar essa formação para a docência.

Em suas trajetórias de construção da professoralidade, evidenciou-se, em maior ou menor grau, o que está implicado na construção da aprendizagem do ser professor. Além de ser um processo iniciado antes mesmo do seu exercício profissional a perdurar por toda a vida e construída cotidianamente na sala de aula, na prática docente na IES, ela é também colaborativa e, portanto, social, uma vez que envolve trocas e representações. Viu-se que além do domínio de conhecimentos, saberes e fazeres de determinada área, o docente também age em função de sua sensibilidade, intuição e valores adquiridos, antes da inserção na docência e durante seu exercício.

5.3 Concepções e compreensões da docência e seu aprendizado

Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 243), a docência universitária diz respeito a “um conjunto de atividades pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos”. Tal perspectiva requer considerar a complexidade da docência, que não se resume à mera transmissão de conteúdos, mas exige de quem ensina uma multiplicidade de saberes que estão muito além dos saberes específicos de um campo profissional. Incluem-se nessa concepção as posturas, as competências, as atitudes, crenças e valores, que configuram o docente como ser singular, cujos conhecimentos e competências para o processo de “ensinagem” – palavra cunhada por Anastasiou (2007) – não se restringem a sua atuação em sala de aula.

A docência na universidade diz respeito, portanto, a uma ação intencional, complexa e multifacetada, historicamente determinada, realizada no contexto da Educação Superior, que envolve a (re)construção constante e a mobilização de saberes de natureza diversa, com o fim

de levar o sujeito já adulto a apropriar-se dos conhecimentos relativos a sua área de formação, de modo ativo, reflexivo e crítico, suprindo suas necessidades formativas, habilitando-o a trabalhar em sua área profissional, com as prerrogativas de um cidadão ético, político e consciente de seu papel na sociedade.

Conforme Almeida (2012), a docência na Educação Superior insere-se num campo complexo de ação, atuação e interação, pois diz respeito a um processo formativo que integra três dimensões: a dimensão profissional, a dimensão pessoal e a organizacional. Entendida como profissão, a docência implica o domínio, pelo professor, de um conjunto de saberes específicos a uma área, além da “passagem por processos institucionalizados de formação” (MARQUES e PIMENTA, 2015, p. 137), que o certificam para atuar na profissão. Para Nóvoa (1992), é no desenvolvimento profissional que se produz a profissão docente, que não se limita a um mero conjunto de teorias e métodos a serem utilizados como instrumental na prática docente, uma vez que se requer do professor, em seus diferentes contextos de trabalho, a tomada decisões em relação a sua prática, que mobiliza outros saberes e experiências, além dos específicos à docência.

Na dimensão pessoal, inserem-se o envolvimento e o compromisso com a docência. Além de compreender as circunstâncias de realização do trabalho e reconhecer os fenômenos que afetam os envolvidos na profissão, o docente conhece os mecanismos para lidar com eles (ALMEIDA, 2012). Para Nóvoa (1992), o desenvolvimento pessoal tem a ver com o “produzir a vida do professor”, ou seja, valorizar o trabalho crítico-reflexivo que realiza a partir das práticas em sala de aula e experiências compartilhadas.

Na dimensão organizacional, são estabelecidas as “condições de organização, viabilização e remuneração do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional” (ALMEIDA, 2012, p. 69). Isto é, tudo o que diz respeito aos tempos e espaços de atuação do professor, ao regime de trabalho e respectiva remuneração, bem como às expectativas da instituição de ensino em relação aos fazeres do docente.

Para concretizar a complexa ação de ensinar, é necessária uma série de saberes, que vão sendo incorporados pelos professores desde antes de sua inserção na docência, continuando indefinidamente enquanto trabalha em espaços escolares, formando outras pessoas e formando-se ao mesmo tempo. Conforme exposto no Capítulo 1 (item 1.4), são diversos os saberes: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014) e, segundo Pimenta (1996, 1997, 1999), saberes pedagógicos, saberes do conhecimento e saberes da experiência. Apesar dessa categorização, entendemos que esses saberes não são lineares, nem incorporados

de uma vez por todas em processos formativos formalizados, mas construídos de forma particular no percurso pessoal e profissional do exercício da docência, tal como postula Tardif (2014, p. 16): “O saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores”.

Em função da falta de legislação que regulamente o exercício da docência na Educação Superior, os docentes que trabalham nesse nível de ensino nem sempre têm a oportunidade de adquirirem os saberes pedagógicos. Por isso, como se verá nos depoimentos dos sujeitos, na docência universitária, destacam-se os saberes da experiência – base da construção da identidade docente – construídos no exercício profissional, mediante o ensino dos saberes das áreas do conhecimento. No entanto, para que a identidade do professor se configure, o professor deve enfrentar

o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar. (PIMENTA, 2008, p. 88)

A seguir, são discutidas as concepções e compreensões que os sujeitos apresentam acerca tanto da aprendizagem da docência quanto dos saberes fundamentais para seu exercício. A partir dos depoimentos dos sujeitos ao comentarem sobre como aprenderam a ser professores, sobre suas experiências formativas, sobre a suficiência ou insuficiência dos saberes específicos de sua área em sua prática docente, foram encontradas as seguintes categorias: aprendizado por meio da prática; insuficiência dos saberes específicos; formação em contexto; reflexão sobre a prática/relação teoria e prática. No Quadro 9 encontram-se exemplificadas as categorias por meio das falas dos sujeitos.

Quadro 9: Concepções da docência e de seu aprendizado

	<p>“Mesmo que eu tivesse feito um curso para me formar como professora, eu ainda assim não me sentiria apta, num curso teórico. Porque o ser professora é uma vivência prática, diária, que você aprende no contato com o aluno, no seu planejamento pedagógico, na inovação que você quer promover dentro da sala de aula, no fazer uma atividade avaliativa, no avaliar o outro, dentro de sua perspectiva, dentro de seu ponto de vista, que também é um ponto de vista não neutro, que vai carregar toda sua bagagem acadêmica, pessoal. É realmente uma vivência que você aprende na prática; não teria nem como um curso ensinar isso”. (Lúcia)</p> <p>“Eu acredito que aprendi na prática a ser professora. Na faculdade, você pensa na profissão, almeja um dia estar na sala de aula, mas não sabe realmente o que é ser um professor até entrar em uma. E a faculdade não nos prepara para isso, ela nos dá umas dicas, talvez ao longo da formação [...]. Então quando a gente cai numa sala de aula,</p>
--	--

<p>I. APRENDIZADO POR MEIO DA PRÁTICA</p>	<p>isso acontece com o que a gente tem de experiência acumulada na vida em relação a como lidar com as pessoas, como se expor de alguma maneira, expor um assunto. Então a gente traz muito mais uma bagagem pessoal do que uma bagagem que venha da sua formação no curso superior” (Lúcia)</p> <p>“Mas fundamentalmente é na própria prática; o começo da nossa carreira é muito difícil, a gente apanha muito no início da carreira justamente porque essa prática é que faz com que a gente consiga ressignificar o nosso cotidiano, as metodologias, o que envolve o cognitivo do aluno, o afetivo. Para mim, a prática e a troca com colegas, a troca com alunos é o que tem me trazido maior aprendizado” (Neide).</p> <p>“[...] depois que você enfrenta a sala de aula, eu vejo que falta muita coisa nos cursos de licenciatura, pois dá pouca atenção para um trabalho prático, ou seja, não é assim simplesmente chegar e dar a aula, mas de fazer uma discussão voltada para a prática, com muito mais estudos de casos rotineiros da nossa profissão. Porque eu acho que licenciatura discute muito teorias de aprendizagem, psicologia educacional, que são fantásticas como base, mas falta a outra parte. Então eu diria que a prática cotidiana nessas décadas acabou me ajudando muito; conversas com os alunos, principalmente dizendo do que gostou, o que faltou”. (Lauro)</p>
<p>II. (IN)SUFICIÊNCIA DOS SABERES ESPECÍFICOS</p>	<p>“Saberes específicos não são suficientes, porque todos os dias há conteúdos novos a serem aprendidos e a serem ensinados, eu creio que, de fato, os saberes específicos que eu tenho, tanto na área da Educação Física, tanto na área da Libras e na área da Pedagogia, não são suficientes” (Leo).</p> <p>“Não acredito que os meus saberes na formação inicial foram suficientes para eu estar exercendo hoje o meu trabalho como docente no ensino superior. Eu precisei buscar novamente esses saberes ou buscar outros saberes para poder ficar confortável nesse campo. Mas acho que os saberes mais importantes que eu preciso como docente, para dar aula no ensino superior, são a didática. É necessário que haja muita didática para você atingir o aluno. Mais do que conhecimento específico em uma disciplina, você precisa de didática para o aluno ter um ganho de proficiência”. (Lúcia)</p> <p>“Os meus saberes específicos, como profissional do mercado, do mundo corporativo, me ajudaram muito a desenvolver a docência, porque levei para a sala de aula um conhecimento que eu considero prático. Os meus saberes específicos do mundo corporativo me fizeram criar aulas um tanto quanto mais práticas, pois consegui colocar o mercado inserido na sala de aula, e isso dinamiza todo o conteúdo específico”. (Wilson)</p>
<p>III. FORMAÇÃO EM CONTEXTO (FACULDADE, UNIVERSIDADE, ESCOLA</p>	<p>“Hoje eu vejo um outro movimento, e obviamente, eu fui seguindo esse movimento e me formando, na medida em que a instituição também foi se formando. Então acho que essa é uma maneira já do educar-se na docência do ensino superior, acompanhando o próprio movimento da instituição” (Regina)</p> <p>“Eu acho que começa na própria experiência de trabalho. Eu comecei trabalhando e estudando junto, lá no magistério. Lembro das aulas de Filosofia, elas me inquietaram muito, e eu comecei a pensar de uma forma diferente da que eu pensava, e isso acabou me ajudando a fazer algumas reflexões, dentro da minha prática, da minha pouca experiência. Depois eu fui trabalhando e fazendo faculdade junto. Eu lembro que já na faculdade nós fomos para Brasília para fazer um movimento na época da LDB. Isso foi muito significativo porque eu não tinha noção naquela época de que a gente tinha essa força que a gente tem. Isso foi um grande aprendizado. A gente foi trabalhando as questões de educação inclusiva da Declaração de Salamanca, que para mim também foi muito importante o direito de educação para todos. E refletindo sobre as questões de Paulo Freire, a educação para liberdade, fui me constituindo e me formando junto”. (Rose)</p> <p>“Eu sofri bastante ao lecionar na quinta série, na época, porque eu dava ordens muito rápidas “abre livro na página tal, faz leitura silenciosa, texto tal”. E eles ainda estavam</p>

	pensando em pegar o livro. Eu saí da pesquisa, porque eu era bolsista CNPq, na Unesp, e caí na rede estadual. Então tudo o que eu aprendi foi na raça mesmo, errando e acertando; ora eu era muito brava, tentava conquistar os alunos pelo autoritarismo, que não dava certo, ora eu era mais leve, dependendo da sala. Eu sofri muito no primeiro e no segundo ano que eu dei aula e nos outros anos eu consegui me organizar e me firmar como docente” (Sônia)
<p style="text-align: center;">IV. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA/ RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</p>	<p>“Como eu trabalhei muito com a pesquisadora <i>tal</i>³³, faziam muita pesquisa na minha sala de aula, os pesquisadores iam na sala e me filmavam. E aí eu tinha que assistir as filmagens e refletir sobre a minha prática. E junto com as leituras, com os meus processos de educação, o refletir sobre a minha prática, me vendo em sala de aula, foi um processo muito dolorido, mas foi um processo formativo muito interessante que me fez refletir realmente sobre a prática, os caminhos que eu estava tomando. A reflexão sobre a prática pedagógica foi a melhor coisa que me aconteceu”. (Rose)</p> <p>“Um saber fundamental do professor é a investigação, é a busca pela solução de problemas relacionados à própria prática da educação, é o conseguir olhar a própria atuação, porque na observação da própria atuação, a gente acaba (fazendo) uma autoavaliação constante para poder buscar novas oportunidades, novas possibilidades de trabalho”. (Neide)</p> <p>“Os saberes da docência se dão na formação inicial. Nós aprendemos a teoria e depois vamos aprofundando esses saberes com a experiência. E aí eu defendo o seguinte: o saber da prática, o saber para a prática e o saber com a prática nos formam com conhecimentos da docência. São o tripé. A teoria, a prática e o fazer com experiência que lhe dá conhecimento, e cada dia você vai melhorando esse processo. E o conhecimento da docência se dá com esses três saberes que são: da prática, para a prática e com a prática”. (Norma)</p>

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas.

Na categoria I, os sujeitos destacaram a aprendizagem por meio da prática, ou seja, afirmam que começaram a aprender a ser professores ao pisarem na sala de aula. Portanto, a questão da prática é apontada como fundamental para o aprendizado da docência. É a ideia do “aprender fazendo”, ou “aprender na raça”, como diz a professora Sônia: “tudo o que eu aprendi foi na raça mesmo, errando e acertando”.

Alguns, como a professora Lúcia, também apontam para a distância entre o que se aprende na faculdade e o real da sala de aula: “aprendi na prática a ser professora. Na faculdade, você pensa na profissão, almeja um dia estar na sala de aula, mas não sabe realmente o que é ser um professor até entrar em uma (sala de aula)³⁴”. Essa mesma professora destaca as experiências pessoais acumuladas ao longo da vida, nos mais diferentes contextos, referindo-se a elas como sendo de fundamental importância para o aprendizado da docência no contexto da Educação Superior:

“quando a gente cai numa sala de aula, isso acontece com o que a gente tem de experiência acumulada na vida em relação a como lidar com as pessoas, como se expor de alguma maneira, expor um assunto”. (Lúcia)

³³ Nome da pesquisadora mencionada pela professora foi omitido por questões de sigilo.

³⁴ Acréscimo da autora.

O professor Leo, em seu depoimento, supervaloriza a prática em detrimento da teoria, dizendo que os conteúdos dos cursos de formação de professores apresentam aspectos teóricos que não podem ser aplicados à realidade vivenciada por eles na Educação Básica:

“[...] eu tento, sempre – lógico, trabalhar a questão da teoria de uma forma mais sucinta possível, mais certa possível – porém sempre deixo muito claro que, em alguns pontos, a gente só vai conseguir realmente aprender na prática. [...] acho que essa questão teórica é importante sim, porém é algo que deveria ser deixado um pouco mais de lado”. (Leo)

Para Leo, parece tratar-se de uma contradição o fato de os saberes disciplinares e curriculares (TARDIF, 2014), ou os do conhecimento (PIMENTA, 1997, 1999) se configurarem como teorias distantes da prática do professor, quando este se depara com uma sala de aula real na escola básica. Ele nomeia isso como “contradição”. Leo parece ter uma visão equivocada dos aspectos práticos e teóricos envolvidos na prática de ensino e de como estes se configuram no fazer docente. Para ele, é como se a teoria e a prática fossem estanques. Provavelmente, essa concepção tenha sua raiz nos modelos de ensino-aprendizagem a que foi exposto durante sua formação inicial na graduação. Ele diz:

“[...] realmente existem algumas contradições. Um exemplo muito claro é termos que trabalhar muito a questão da teoria e nós iremos utilizar aquela teoria ali no colégio muito pouco. Ou seja, o que a gente aprende na teoria é basicamente o que a gente não vai usar na prática”. (Leo)

Ao ver a teoria como desconectada da prática, corre-se o risco de tratar o embasamento teórico apenas como um acessório, por considerá-lo como algo pouco funcional, por não poder ser aplicado à realidade. Diniz-Pereira (1999) comenta sobre os riscos de dicotomizar questões relativas ao ensino-aprendizagem e às práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores:

“[...] o descuido com o embasamento teórico na formação de professores, indispensável no preparo desses profissionais, é extremamente prejudicial aos cursos de licenciatura. O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. [...]. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 114)

Para parte dos professores, os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial não dão conta da complexidade de tudo o que está envolvido no ato de ensinar. Por isso, alguns deles apontaram para a insuficiência dos saberes específicos (categoria II). O professor Leo, iniciante na docência, diz que esses saberes são insuficientes porque se renovam rapidamente e o professor precisa se atualizar: “os saberes específicos não são suficientes, porque todos os dias há conteúdos novos a serem aprendidos e a serem ensinados”. Para ele, não se trata da

insuficiência no sentido de não dar conta da prática docente, no confronto com a realidade da sala de aula, como colocado por outros professores

A professora Lúcia, ao comentar sobre essa insuficiência, afirma que teve que buscar outros saberes, sem especificar de que natureza, mas destaca um deles como sendo o mais importante: aqueles relacionados à didática:

“[...] acho que os saberes mais importantes que eu preciso como docente, para dar aula no ensino superior, são a didática. Mais do que conhecimento específico em uma disciplina, você precisa de didática para o aluno ter um ganho de proficiência”. (Lúcia)

Para ela, a didática parece ser uma espécie de instrumento para “entregar” o conteúdo. Tanto no senso comum e mesmo nos cursos de formação de professores, o termo “didática” ou a disciplina “Didática” comumente são identificados sob uma perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar. Portanto, é fundamental que professores formadores que lecionam nas licenciaturas tenham uma nova concepção da didática, entendendo-a como uma área da pedagogia que, para além de questões pedagógicas e didáticas, envolve também dimensões político-ideológicas, éticas e estéticas. Cruz (2017) sintetiza a importância de se ter a perspectiva correta sobre a didática e seu papel na prática docente:

Mais do que um preparatório sobre métodos e técnicas, faz mister reconhecer a necessidade de que para ensinar não é suficiente saber o conteúdo, mas também as razões pelas quais se ensina de determinada forma. Nesse sentido, o domínio da didática é potente para se constituir em expressão-síntese do conhecimento especializado do professor para ensinar em qualquer nível, inclusive na educação superior. (CRUZ, 2017, p. 687)

A didática, portanto, parte intrínseca da formação pedagógica, é essencial para o processo de aprendizagem da docência, pois exige que o professor da Educação Superior, considere, no processo de ensinar, que sua prática docente está imersa em um determinado contexto político e ideológico, exigindo dele uma postura ética ao desempenhar seu papel de mediador entre o conhecimento aprendido em sala de aula e os aspectos da vida cotidiana e profissional de seus alunos. Para além dos conhecimentos didático-pedagógicos envolvidos no fazer docente, no caso de professores formadores, a tarefa é ainda mais complexa, uma vez que estes contribuem para a formação daqueles que serão os futuros professores da Educação Básica.

O professor Lauro, apesar de reconhecer a importância de disciplinas relacionadas à aprendizagem, no contexto da licenciatura, aponta para a “falta da outra parte”, isto é, da prática. Percebe-se, portanto, de parte de alguns dos sujeitos, uma visão destoante do que se deve entender por “relação teoria e prática”. É como se apenas os saberes experienciais, constituídos a partir do exercício do trabalho docente, fossem suficientes, sobrepondo-se à teoria, já que esta, segundo alguns dos sujeitos, não dá conta de explicar e/ou de se aplicar à realidade:

“Porque eu acho que licenciatura discute muito teorias de aprendizagem, psicologia educacional, que são fantásticas como base, mas falta a outra parte. Então eu diria que a prática cotidiana nessas décadas acabou me ajudando muito”. (Lauro)

Pimenta (1996) destaca a necessidade de se tomar os saberes e as práticas docentes como elemento formativo que propicie a construção de novos saberes práticos e pedagógicos, sem, no entanto, desvinculá-los da teoria, superando a dicotomia teoria e prática, caminhando para um sentido praxiológico da ação docente. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-se e sendo resignificados. Assim, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, nos quais se dá sua atividade docente, e a si mesmos como profissionais, para intervir nesses contextos e transformá-los.

Os saberes da experiência legitimam a consolidação de um estatuto profissional dos professores e também servem como referência para a formação de futuros professores. Porém, há dois perigos nessa tendência de subvalorizar a teoria e sobrevalorizar a prática e os saberes a ela relacionados. Mesmo que a experiência traga ao professor uma segurança no agir – baseado nos anos de trabalho efetivo em sala de aula – pode ocasionar uma cegueira quanto aos aspectos falhos de sua prática. Outro perigo é que a valorização profissional venha exclusivamente da valorização dos saberes experienciais ou de condutas orientadas para obtenção de resultados imediatos (MAGALHÃES, 2016).

O depoimento de Wilson e Sônia exemplificam o que Magalhães afirma sobre a sobrevalorização dos saberes da experiência, geralmente orientados para resultados imediatos, o que, nesta pesquisa, são as competências definidas pela IES privado-mercantis com base nas exigências do mercado de trabalho. O primeiro destaca, então, os saberes profissionais, adquiridos no exercício de sua profissão como administrador, como sendo fundamentais para o aprendizado da docência, pois teriam uma relação íntima com o mundo do trabalho. A professora Sônia reconhece a necessária vinculação entre teoria e prática e credita a valorização da prática às demandas do mercado de trabalho, que almeja um profissional prático:

“Os meus saberes específicos, como profissional do mercado, ou melhor, do mundo corporativo, me ajudaram muito a desenvolver a docência, porque eu levei para classe de aula um conhecimento que eu considero prático”. (Wilson)

“Quando você ingressa numa universidade particular para dar aulas, parece-me que visa-se o mercado de trabalho, e aí as atividades práticas ganham um peso maior sobre as teóricas”. (Sônia)

A questão da aprendizagem da docência pela prática (categoria I) coaduna-se com a categoria III, que dá destaque à influência do contexto de trabalho e tudo o que nele está incluído, como a relação professor-aluno, o relacionamento com os pares, com a gestão, com a

cultura institucional, enfim, os processos complexos que envolvem a formação docente.

“Eu tive, de experiência formativa, eu acho que foram as minhas primeiras experiências em sala de aula, elas me ensinaram muito, e moldaram muito a minha forma de ser professora hoje. Então eu tive a oportunidade de trabalhar com diferentes públicos, eu trabalhei com públicos de baixa renda, públicos de alta renda”. (Lúcia)

Diferentemente do que foi apurado na categoria I, em que prática e teoria são entendidas de forma estanque, na categoria IV, ambas parecem ser vistas por alguns dos sujeitos em sua interrelação. Ou seja, mostram uma compreensão de que é possível e desejável que o conhecimento prático que eles vão construindo ao longo do tempo possa encarnar-se nesta ou naquela teoria, integrando, dessa forma a ação docente. E isso exige reflexão constante sobre a própria prática a qual, ao mesmo tempo em que alimenta a ação, é por esta alimentada, configurando o tripé citado pela professora Norma:

“E aí eu defendo o seguinte: o saber da prática, o saber para a prática e o saber com a prática nos formam com conhecimentos da docência. São o tripé. A teoria, a prática e o fazer com experiência”. (Norma)

As palavras dessa professora mostram que ela tem consciência da relação íntima e indissociável entre o que se sabe sobre a prática, o que se pratica e o que se aprende com a prática. Sua fala encarna-se no que diz Franco (2013, p.152), ao defender que “o professor se forma pedagogicamente na prática reflexiva com apoio da teoria que informa, conflita e ressignifica a prática, criando, assim, elementos para ajustar a teoria”. Como elementos interdependentes, interligados, teoria e prática se complementam através da práxis.

Essa concepção praxiológica também se faz presente nas falas de Rose e Neide. A primeira relata sua participação como sujeito de um projeto de pesquisa, cuja investigadora acompanhava suas aulas e lhe dava um *feedback* a respeito do que observava no exercício da docência. Isso a fez despertar para a importância dos aportes teóricos como base para mudanças necessárias no fazer docente, ainda que esse processo tenha sido doloroso – como Rose relatou –, pois teria exposto suas eventuais incoerências, falhas e inseguranças. A segunda atesta o quanto é fundamental, por meio da pesquisa, desenvolver um olhar crítico sobre a própria atuação e ser capaz de se autoavaliar e de refletir sobre novas possibilidades:

“o refletir sobre a minha prática, me vendo em sala de aula, foi um processo muito dolorido, mas foi um processo formativo muito interessante que me fez refletir realmente sobre a prática, os caminhos que eu estava tomando”. (Rose)

“Um saber fundamental do professor é a investigação, é a busca pela solução de problemas relacionados à própria prática da educação, é o conseguir olhar a própria atuação, porque dessa forma, a gente acaba fazendo uma autoavaliação constante para poder buscar novas possibilidades de trabalho”. (Neide)

Alguns professores reconhecem a especificidade dos cursos de licenciatura e se preocupam com a transposição do domínio específico do conhecimento para o conhecimento escolar, o que os professores chamam de “ir da teoria para a prática”. Isto é, como ensinar um determinado conteúdo tendo em vista as condições reais de ensino na Educação Básica, por exemplo? Esse é um aspecto fundamental da docência e, portanto, esse tipo de conhecimento deve integrar o processo formativo dos futuros docentes, de maneira que os conhecimentos específicos e os pedagógicos caminhem de forma indissociável.

Nota-se, pela fala a seguir, um movimento constante de reelaboração dos saberes da formação inicial quando confrontados com as práticas vivenciadas nos diferentes contextos em que os professores lecionam. Assim, mesmo que não se deem conta, os saberes docentes vão se reconfigurando, a partir de uma reflexão na e sobre a prática, como observa a professora Rose:

“[...] junto com as leituras, com os meus processos de educação, o refletir sobre a minha prática, me vendo em sala de aula, foi um processo formativo muito interessante, que me fez refletir sobre os caminhos que eu estava tomando. A reflexão sobre a prática pedagógica foi a melhor coisa que me aconteceu”. (Rose)

A professora Rose, por exemplo, reconhece a existência de um novo perfil no alunado e tem consciência da necessidade de mudar suas práticas em resposta às necessidades específicas dos estudantes. Ela demonstra, então, uma postura ética e estética, reflexiva e crítica, reconhecendo-se como mediadora entre os conhecimentos de mundo, os conhecimentos sobre a escola, os conhecimentos específicos sobre o ensino na escola. A docente mostra-se sensível às questões sociais, buscando levar seus alunos, ainda na formação inicial, a refletir sobre elas, reconhecendo-as dentro da escola, futuro ambiente de trabalho dos licenciandos.

“[...] o que fazer para melhorar o desempenho acadêmico desse novo alunado? [...] Com tudo isso eu tentando mudar minhas estratégias de trabalho. [...] eu acabo, nas minhas andanças, viagens, cinema, levando todas essas coisas para a sala de aula para incentivar as alunas a olharem o mundo de uma forma mais solidária, mais inteligente e menos romântica. (Rose)

Nas palavras de Rose, lidar com esse novo alunado, reinventando práticas e modos de ensinar, fazendo paralelo entre o mundo real e a sala de aula, entre o mundo e a profissão docente, caracteriza o amplo, variado e contínuo processo de construção da professoralidade. E esse modo de ser da professora Rose reflete um processo formativo particular, em que ela demonstra compreender a ação social específica desempenhada pelo professor, posto que reconhece ensinar em contextos sociais historicamente determinados e permeados por circunstâncias que demandam compreensões e respostas especiais. Sua postura reflete a forma como ela vive a profissão e reelabora seus saberes em função de seus valores, de sua visão de sociedade e da função que atribui à educação.

A professora Neide, a seguir, fala sobre sua inserção na docência, os conflitos que vivia ao confrontar os saberes teóricos que tinha recebido na formação inicial com as práticas que realizava em sala de aula, nas diferentes instituições onde trabalhava, cada qual com sua cultura própria:

[...] as características da cultura das universidades em que eu comecei a lecionar, e a universidade em que eu me formei eram muito diferentes; as expectativas, os alunos, era tudo muito diferente. Então eu senti muita dificuldade no começo e depois fui conhecendo aquele novo ambiente e repensando minha formação como professora”. (Neide)

É fundamental reconhecer que a professoralidade docente se institui em um contexto; trata-se de uma prática que se dá num lugar e numa dimensão temporal. O professor exerce a sua profissão numa instituição e, assim como influencia o espaço em que trabalha, também tem a sua ação atingida por sua cultura, objetivos e valores, expressos no seu projeto educativo. Essa situação inclui na professoralidade tanto uma dimensão individual e subjetiva como uma dimensão coletiva e cultural. Portanto, é preciso reconhecer que, no caso da Educação Superior, há distintas pedagogias que influenciam e são influenciadas tanto pelos contextos das profissões, seus valores e culturas, como pela manifestação da professoralidade de seus docentes (CUNHA, 2018).

A professora Rose serve de exemplo, novamente, por encarnar-se nas palavras de Cunha (2018) ao considerar, em sua fala, a importância de fazer convergir os saberes adquiridos, ao longo de sua trajetória formativa, para a realidade da sala de aula, com foco em características específicas da IES e do perfil dos alunos por ela atendidos:

“Eu penso que os saberes precisam passar pela sua área de atuação; refletir, como já falei, sobre a prática, sobre quem são essas pessoas que estão estudando e como são essas organizações, a escola, quem é meu aluno”. (Rose)

Veem-se nos depoimentos da maioria dos sujeitos evidências de que reconhecem o papel social que sua ação como docente tem sobre o aluno e, por extensão, sobre a sociedade. Além disso, indicam como, em sua prática diária, não só mobilizam como também constroem e reconstroem diferentes saberes. A postura ética, a consciência acerca do papel que desempenham e da responsabilidade que possuem na formação de seus alunos – futuros professores – encarnam o espírito da professoralidade.

A professora Regina ministra aula em duas IES privadas diferentes, sendo uma delas do grupo em estudo. Ao responder à questão “A instituição em que você trabalha contribui com sua formação como docente de alguma forma?”, ela demonstra ter consciência das expectativas que uma e outra têm sobre seu trabalho e de como deve corresponder a elas. Uma das instituições parece vê-la como “intelectual crítico”, pois exige que a docente “entenda os

processos didáticos pedagógicos, tenha autonomia para organizar a matriz curricular e se envolver em projetos interdisciplinares”. Já a outra IES (grupo estudado) preocupa-se mais com o domínio dos processos de captação e retenção de aluno, do modelo de ensino, e menos de questões pedagógicas, reduzindo o professor universitário a um técnico, executor de tarefas pré-determinadas pelos interesses da instituição:

“[...] essas duas em que atuo hoje, que são privadas, têm projetos pedagógicos distintos e projeções de mercado distintas. Uma contribui mais para eu entender os processos didáticos e pedagógicos, pois me dá um pouco de autonomia para organizar a matriz curricular e atuar em projetos interdisciplinares. A outra instituição (instituição do grupo pesquisado)³⁵ exige uma visão mais holística, para entender todos os processos interligados, desde a captação de aluno, o processo comercial, até a retenção, o modelo acadêmico[...]”. (Regina)

A situação vivida pela professora Regina ilustra bem o que dizem Pimenta e Anastasiou (2014) sobre as diferentes configurações que o exercício profissional pode assumir a depender da cultura das instituições e das condições do emprego, o que envolve as circunstâncias de contratação e de trabalho docente, e a forma como lidam com o ensino e a pesquisa. São demandados dela, além dos saberes pedagógicos, os curriculares, os experienciais, como também os circunstanciais ou pragmáticos, isto é, os saberes demandados por necessidades específicas de cada instituição. Atualmente, são saberes relativos à gestão de cursos, à captação de alunos, ao convênio com instituições para execução de estágio, ao manejo de TICs, dentre outras exigências extras das IES, as quais, muitas vezes, aumentam a carga de trabalho dos docentes, sem a correspondente contrapartida salarial.

Marcel e Cruz (2018) observaram que, dentre as influências recebidas e os fatores que concorrem para a constituição profissional e para a caracterização dos saberes explícitos e/ou tácitos presentes e mobilizados na docência do professor formador, destacam-se as marcas biográficas, as quais delineiam a personalidade pessoal e profissional dos docentes. Tal fato é referendado por Lodi (2010) ao afirmar que os diferentes tipos de saberes adquiridos pelos professores formadores – os vivenciais, os relacionais, os sociais e os pedagógicos – conferem-lhes uma determinada ‘receita’ que geralmente se transforma na base para suas ações em sala de aula e com os demais participantes do ambiente em que trabalham. Marcel e Cruz (2018, p. 370) dizem ainda que

[...] os dados referentes às trajetórias dos professores formadores deixam ver o quanto as vivências pré-serviço profissional estão presentes, hoje, no êthos docente dos professores investigados. E que os mesmos imputam valor a elas. E que não as reproduzem: as fazem dialogar, saber experiencial – saber forjado nas experiências vividas enquanto docente [...]; e saber da tradição pedagógica – representação de escola, de professor, de sala de aula, que foi determinada antes de qualquer curso de formação de professores, e que

³⁵ Nota da autora.

residem no intervalo de nossa consciência [...], com as demandas dos contextos de atuação.

A citação resume os achados relativos às experiências de aprendizagem dos professores sujeitos aqui relatadas por meio de suas trajetórias pessoais e profissionais. Na ausência de formação pedagógica específica para ensinar na Educação Superior e de iniciativas institucionais de formação permanente, os professores formadores relacionam-se com a docência desde muito cedo, tendo forjado sua identidade, sua professoralidade, em espaços e tempos anteriores à inserção na docência. Ao se formarem *na* prática e *pela* prática docente – as experiências acumuladas ao longo de seu percurso –, mostram-se capazes de avaliar, reavaliar, construir e reconstruir saberes e práticas para contribuir com a formação profissional e ética dos futuros professores da Educação Básica. Porém, tanto o processo de autoformação do formador como o de formação de professores do qual ele participa, não ocorrem sem conflitos, dilemas e prejuízos, ainda mais em se considerando a racionalidade neoliberal que rege as relações de trabalho nas IES, afetando diretamente o *ser* e o *fazer* docente, como se verá no item a seguir.

5.4 Condições e contradições do contexto de trabalho de instituições privado-mercantis

Para além dos saberes profissionais, didáticos, pedagógicos e experiências desenvolvidos em sua trajetória na docência, o desenvolvimento profissional docente não pode ser pensado de modo alheio às condições que caracterizam o contexto de trabalho, isto é, de forma dissociada da situação organizacional da instituição como um todo (SANTOS e POWACZUK, 2012). Compreender a docência em um contexto que está transformando a relação professor-aluno em uma relação comercial, que vê a escola básica e a universidade como prestadoras de serviços e formadoras de mão de obra para o mercado de trabalho é fundamental para refletir sobre como isso afeta tanto a preparação para a docência quanto seu exercício, sobretudo nas IES privado-mercantis (CARVALHO, 2013; OLIVEIRA, 2009; SGUISSARDI, 2006, 2008).

A docência, portanto, deve ser analisada considerando-se as determinações sociais, econômicas e históricas que afetam diretamente as condições de trabalho no contexto institucional em que os professores sujeitos lecionam. Para isso, neste subitem, serão discutidas as condições ou circunstâncias em que os professores sujeitos realizam seu trabalho nas IES. Trabalho este que se materializa por meio do exercício da docência, a qual pode ser “compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano,

no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 8), caracterizada como um trabalho sobre e com outras pessoas.

Nesse sentido, as questões aqui discutidas têm a ver também com os recursos de que o professor formador lança mão, com as condições, as pressões e as dificuldades com as quais ele se defronta em suas atividades cotidianas de trabalho. E mais: de que forma os mecanismos de organização no âmbito acadêmico, tais como a divisão do trabalho, a carga horária, o número de turmas e a quantidade de alunos por turma, a remuneração por atividades extraclasse, dentre outros, afetam o sujeito que o realiza?

No subitem anterior, foram analisadas as concepções dos professores a respeito de seu próprio aprendizado da docência e os saberes que o constituem. Mesmo que suas falas tenham demonstrado criticidade e desejo de contribuir para a formação de futuros professores da Educação Básica e consciência acerca do seu compromisso social, as circunstâncias diversas e adversas pelas quais eles passam na execução de seu trabalho, nas condições dadas pelas IES privado-mercantis, afetam seus saberes. Isso porque a cultura institucional, a forma como a própria instituição vê o papel do professor, como entende o processo de ensino-aprendizagem, como considera o próprio trabalho que ele realiza, muitas vezes, funcionam como condicionantes de seus saberes, os quais, especialmente os experienciais, são produzidos em função das expectativas da IES quanto a sua atuação e das condições materiais em que realiza seu trabalho. Os depoimentos dos professores a respeito das dificuldades e empecilhos ao aperfeiçoamento da prática docente, sintetizados no Quadro 10, como se verá, exemplificam as considerações que acabamos de expor.

Quadro 10: Dificuldades e empecilhos no exercício da docência

<p>I. DEFASAGEM DOS ALUNOS</p>	<p>“Hoje, infelizmente, a grande maioria dos nossos alunos ainda são analfabetos funcionais, trazendo ainda muitas dificuldades, às vezes de interpretação de um texto, de um vídeo, de um artigo. Tem muito aluno que trabalha o dia inteiro e está à noite ali na faculdade, para naquelas horas tentar prestar o máximo de atenção possível.” (Leo)</p> <p>“[...] os discentes que recebemos têm toda uma fragilidade de formação básica, que dificulta bastante os processos de ensino-aprendizagem. Tem todo um conteúdo programático, tem todo um projeto, tem toda uma linha, as DCNs que a gente precisa seguir, mas para acessar isso, sinto uma dificuldade muito grande com parte da sala de aula. [...] como nivelar esse alunado para ter uma formação de qualidade” (Lúcia)</p> <p>“Diferentemente de 10 ou 20 anos atrás, o aluno que chega no ensino superior vem com uma bagagem diferenciada. [...] tanto no cálculo quanto na escrita, ele tem uma deficiência, ele vem com uma bagagem deficiente para entender, para abraçar o ensino superior, para ficar no ensino superior” (Norma)</p>
--------------------------------	---

	<p>“As dificuldades que eu enfrento na Educação Superior estão ligadas ao fato de o aluno querer as coisas bastante mastigadas. Por exemplo, um texto que você passe para ser lido para a próxima aula, ele nunca vem lido. Tem-se o hábito de resumir o texto em slides e discutir as questões importantes do texto com o aluno, mas na grande maioria das vezes ele não leu o texto. A leitura é um grande entrave para o ensino superior ainda, pelo menos nos cursos de licenciatura”. (Sônia)</p> <p>“[...] algumas dificuldades que a gente tem é em relação ao próprio déficit do aluno, e a gente acaba trabalhando isso bem, então eu nem considero uma dificuldade. É lógico que seria melhor que não fosse assim, mas a gente resgata um pouco esse processo de aprendizagem do aluno, o que ele está defasado para a gente poder conseguir seguir em frente” (Neide)</p> <p>“[...] a defasagem entre os alunos é tão grande que dificulta demais, porque você não sabe se atende mais aqueles que estão exigindo mais ou se se preocupa mais com aqueles que não sabem o beabá”. (Lauro)</p>
<p>II. FALTA DE TEMPO E/OU TEMPO DE DESLOCAMENTO (IR E VIR)</p>	<p>“Os maiores empecilhos para o aperfeiçoamento docente são os deslocamentos, que são enormes. Eu tenho que às vezes sair da minha casa, ir aqui para o colégio público, do público ir para a universidade, da universidade voltar para o público. Fica bem complicado tentar me aperfeiçoar”. (Leo)</p> <p>“O empecilho é realmente o tempo, porque por ter mais de um trabalho, eu não consigo me dedicar e me aperfeiçoar o quanto eu gostaria, tanto na disciplina que eu esteja ministrando naquele semestre ou até mesmo em sentido geral. Depois de ter terminado o doutorado, ficou muito mais difícil ir para um congresso, fazer um curso, porque ocupo esse espaço de tempo com trabalho. E como o trabalho docente envolve tempo, não é simplesmente ir, ministrar a aula e voltar. Você estuda antes, ministra a aula e corrige depois.” (Sônia)</p>
<p>III. BAIXA REMUNERAÇÃO POR HORA/AULA E/OU NÃO REMUNERAÇÃO POR ATIVIDADES EXTRACLASSE</p>	<p>“Com certeza é a baixa remuneração por hora-aula e o tempo. Pela baixa remuneração, a gente tem que acumular uma carga de 30 horas, 40 horas de trabalho semanais, o que impede que a gente tenha tempo para poder se dedicar a uma pós-graduação, a cursos de formação continuada, que permitam que a gente consiga aperfeiçoar a nossa prática docente”. (Lúcia)</p> <p>“A carga horária destinada para preparar aula não está inclusa na carga horária de aulas que a gente recebe. Falta um pouco desse olhar para que o professor do ensino superior tenha uma carga para a preparação de aulas. Na faculdade que nós trabalhamos é considerada aula dada e aula com aluno; o que diz respeito à preparação anterior é tudo extra, sem remuneração.” (Norma)</p> <p>“Os professores acabam circulando por várias disciplinas, várias frentes, isso é positivo no sentido de aprender mais, mas, por outro lado, precisa ter uma preparação maior, obviamente porque você não conhece todas as referências da área. Então esse tempo que não é remunerado e que seria o tempo que precisaríamos ter para aprofundar nessas referências, muitas vezes não acontece”. (Regina)</p>
<p>IV. TURMAS GRANDES</p>	<p>“Uma outra dificuldade é o fato de lecionar para turmas muito grandes, que faz com que você não consiga dar uma atenção individualizada para os alunos que têm maior dificuldade [...] eles acabam evadindo por conta disso”. (Lúcia)</p>
<p>V. DISCIPLINAS INTERATIVAS</p>	<p>“[...] com o objetivo de diminuir os custos das disciplinas, algumas IES estão saindo da modalidade 100% presencial para uma modalidade meio termo: metade interativa, metade presencial. Isso dificulta também que a gente passe mais tempo com aluno naquela disciplina para auxiliá-lo a entender melhor os processos relacionados a isso. Se antes você tinha 90 horas com o aluno em sala de aula, 60, hoje você tem 30 porque uma grande parte da disciplina é feita no ambiente virtual, e isso faz com que haja dificuldades para o entendimento da</p>

	matéria [...]” (Lúcia)
VI. INEXISTÊNCIA DE PLANO DE CARREIRA	<p>“Não existe um plano de carreira que incentive o professor a ter um doutorado. A instituição em que eu trabalho atualmente contrata professores especialistas e quando há vaga na equipe, para ocupar aquela vaga exigida pelo MEC, aí eles sobem um professor mestre para mestre; quando há uma vaga para doutor, sobe o professor doutor para doutor, e aí o valor da hora-aula também aumenta. Atualmente a hora-aula que eu recebo é o mesmo valor da hora-aula de uma escola particular, de ensino básico.” (Lúcia)</p> <p>“O plano de carreira seria um outro aspecto que eu colocaria aqui em pauta; ele deveria valorizar mais os professores que vão em busca de profissionalização e de cursos de formação. Ainda estamos em processo.” (Norma)</p>
VII. FALTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	<p>“[...] os enfrentamentos de formação do próprio docente, [...] os próprios professores que também são filhos desse “não projeto educacional”, muitas vezes, também vêm com muitas fragilidades buscar essa formação. E nessa busca de formação continuada do próprio docente, ele enfrenta algumas dificuldades, como o fomento para que essa formação continuada aconteça. Falta de tempo, pois geralmente o docente tem dois ou três trabalhos, se divide em duas, três escolas; não tem tempo integral em uma instituição apenas, e isso acaba dificultando um pouco a busca”. (Regina)</p>
VIII. ENSINO EM DISCIPLINAS FORA DO CAMPO DE CONHECIMENTO	<p>Uma grande dificuldade é atuar em uma disciplina que não é da minha área de conhecimento. Como estou numa faculdade particular, cada semestre mudam as grades, então a gente não dá continuidade naquela disciplina. Minha grande área de ensino é educação inclusiva, e a principal é a educação de surdos. É uma dificuldade muito grande toda vez que eu tenho que ministrar uma disciplina nova, sobre a qual tenho apenas um conhecimento básico; exige que eu tenha que estudar muito e me desgasta um pouco”. (Rose)</p> <p>“Por duas ocasiões, eu fui pressionado a dar aulas de Didática do Ensino Superior em um curso de pós-graduação. Era para dar uma espécie de certificação para profissionais que quisessem dar aula em faculdades. E me colocaram para dar nesse curso, sendo que eu mesmo nunca tinha tido isso. Para mim, parecia uma coisa meio indevida da minha parte, mas como naquele tempo a faculdade cobrava muito de nós, e até hoje cobra, a gente se via obrigado a dar aulas de matérias que não dominava”. (Lauro)</p>
IX. REGIME DE TRABALHO (HORISTA)	<p>Na universidade privada, em sua grande maioria, os professores são horistas. Então ele vai até lá, ministra aula, que ele já preparou na casa dele; leva também para casa exercícios, provas e tarefas que ele passou durante a aula. O tempo de atendimento ao aluno acaba acontecendo nos intervalos e no final do expediente.” (Sônia)</p> <p>“Eu trabalho em mais de uma universidade, mas o que eu vejo no cenário geral do professor, a nossa dificuldade maior é tempo. Nosso tempo acaba sendo tomado por uma carga muito grande de horas de aula para poder compor salário, e isso reduz um pouco as nossas possibilidades de estar atuando e repensando a educação e até desenvolvendo projetos diferenciados. Eu acredito que hoje a maior dificuldade é nós sermos “aulistas”. (Neide)</p>
X. EXECUÇÃO DE ATIVIDADES BUROCRÁTICAS	<p>“[...] a relação de controle que a instituição tem sobre os professores é muito mais burocrática do que em termos de melhoria de qualidade de ensino [...]. Ao longo desses 40 anos de magistério superior, eu vou sentindo que, a cada ano, há pelo menos dois ou três requisitos a mais que eu tenho que incluir nas minhas atividades burocráticas junto à universidade. Do meu tempo voltado para a faculdade hoje, eu diria que uso mais tempo na minha casa cuidando de atendimento burocrático do que de preparação de aulas, incluindo tempo de avaliação de atividades, provas”. (Lauro)</p>
	<p>“A cada ano eu tenho menos tempo para contatar meus colegas. Antigamente, a sala dos professores era uma maravilha, era uma outra escola para mim. E hoje</p>

XI. FALTA DE INTERAÇÃO COM OS PARES	quase que você não tem mais tempo para ficar falando com seus colegas, porque tem que assinar isso, tem que fazer aquilo, tem que levar não sei o quê. Tem tanta burocracia que você se sente trabalhando num esquema muito robotizado - estou exagerando um pouco - então isso é uma das dificuldades para melhoria de qualidade”. (Lauro)
XII. FALTA DE AUTONOMIA	<p>“Onde eu dou aula, no Instituto XYZ³⁶, que é uma instituição muito pequena, o professor tem uma autonomia muito grande, segue um plano de ensino que foi discutido previamente com todos os colegas e com a coordenação geral. É uma coisa muito mais rica em termos de trabalho, de construção de uma linha pedagógica da própria instituição. Agora, a minha experiência na IES Alfa³⁷, segue uma linha totalmente de padronização, tanto do comportamento dos professores como dos alunos.” (Lauro)</p> <p>“Dentro do que nós temos hoje de material preparado pela (cita o nome da mantenedora da IES), isso fica facilitado, mas também engessa um pouco o seu fazer docente. Se você tivesse mais autonomia e tempo para pesquisar, preparar aula e montar material e tudo mais, a qualidade seria bem maior”. (Norma)</p>

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas.

A dificuldade mais citada pelos sujeitos, tanto na entrevista quanto no questionário (subitem 4.4 do Capítulo 4), em relação ao trabalho realizado em IES privado-mercantis, foi o perfil do alunado dos cursos de licenciatura. O campo semântico³⁸ relacionado à “ausência de” foi o mais destacado, como se pode ver nos termos utilizados pelos professores (Quadro 10), tais como: “bagagem deficiente”, “déficit do aluno”, “defasagem entre os alunos”, além de “fragilidades de formação básica”, “dificuldades para interpretar textos”. Destaca-se, nesta análise, porém, a postura de Lúcia, que não vê o aluno como “defasado”, conforme apontam outros professores, mas atribui a dificuldade às condições encontradas na IES, as quais desfavorecem o processo de ensino-aprendizagem, tal como número excessivo de alunos em sala, dificultando a realização de um trabalho mais individualizado:

“Uma outra dificuldade é o fato de lecionar para turmas muito grandes, que faz com que você não consiga dar uma atenção individualizada para os alunos que têm maior dificuldade [...]”.
(Lúcia)

A professora Rose também tem uma postura semelhante à de Lúcia, ao explicar o tipo de dificuldade que enfrenta, não em razão dos alunos, mas da escolha da estratégia pedagógica mais adequada para levá-los a aprender:

“E a outra grande dificuldade é descobrir qual a melhor estratégia pedagógica para aquela classe; às vezes uma estratégia pedagógica dá certo para determinadas aulas, outras não.”.
(Rose)

É sintomático que, apesar de ter sido avisado que as questões da entrevista diziam respeito

³⁶ Nome da instituição omitido por questão de sigilo. Não faz parte do grupo de IES estudado.

³⁷ IES pertencente ao grupo sujeito desta pesquisa, que recebeu um nome fictício por questão de sigilo.

³⁸ Verbetes “campo semântico”: “Chama-se campo semântico a área coberta, no domínio da significação, por uma palavra, ou por um grupo de palavras da língua”. (DUBOIS et al., 1993)

ao exercício da docência na Educação Superior, o professor Leo, quando instado a pensar em alguns aspectos negativos que afetariam o desempenho da docência e o aperfeiçoamento de sua prática, deteve-se na descrição das condições de seu exercício profissional na Educação Básica, na rede estadual de ensino. Professor iniciante na Educação Superior, ele parece experimentar um certo “deslumbramento”. Os termos que ele usa para expressar seu sentimento em relação ao trabalho na IES integram um campo semântico de satisfação, tais como “feliz”, “gostar muito” e “adorar”. Por estar muito satisfeito e sentir-se agradecido por estar trabalhando nesse novo campo de ensino, ainda não consegue olhar para essa inserção e as condições em que ela ocorre de forma crítica:

“Sou muito feliz de fato em trabalhar com ensino superior, sempre foi meu objetivo. Primeiro, me formei em educação física, na pós, fiz uma especialização da qual eu gosto muito, que é em Libras. Trabalho com essa área de inclusão que eu adoro; depois fiz Pedagogia, é um curso que eu adoro também trabalhar.” (Leo)

Em suas respostas, frequentemente faz comparações entre situações vividas na escola pública e na IES. Ao ser questionado sobre as condições de trabalho, ele foca nos problemas relativos ao acesso às TICs na escola pública, ao passo que elogia a IES, pois é o que se esperaria do lugar que ele ocupa, dentro da formação discursiva institucional, cuja expectativa é que o trabalhador se cale e não reclame. Ele silencia a respeito de outras condições que envolvem a execução de seu trabalho na IES e usa a escola pública como contraponto. O termo “maravilhoso” aparece três vezes na fala de Leo ao se referir aos recursos para as aulas de Educação Física na IES onde trabalha:

“Quando a gente fala especificamente da questão do ensino superior, é totalmente diferente. [...] a gente solicita o material, ele aparece o mais rápido possível, nós temos laboratórios maravilhosos, quadras maravilhosas, nós temos espaços maravilhosos”. (Leo)

Já, ao referir-se à realidade da escola pública, destaca a ausência de recursos para acesso às TICs, por meio da reiteração de “não temos”:

“Na escola na qual eu trabalho, nós não temos sala de informática, não temos acesso à rede wi-fi; na sala dos professores, não temos um computador específico para nós”. (Leo)

Leo ministra quatro disciplinas na IES, sendo que duas delas – Didática para o ensino de Ciências e Metodologia do ensino de Geografia – não são de sua área específica de formação. Apesar disso, não reclama e nem faz qualquer comentário negativo em relação a esse fato quando perguntado sobre as disciplinas que leciona. A professora Rose, por sua vez, destacou como uma grande dificuldade o fato de, frequentemente, ter que ministrar disciplinas que não fazem parte de sua área de conhecimentos:

“Uma grande dificuldade é atuar numa disciplina que não é da minha área de conhecimento. Como estou numa faculdade particular, cada semestre mudam as grades, então a gente não dá continuidade àquela disciplina”. (Rose)

No caso do professor Lauro, o fato é ainda mais sintomático do modo como a IES enxerga o professor, por desqualificar a profissão docente ao não ter a preocupação de contratar um profissional com a formação requerida para ministrar o curso de Didática do Ensino Superior, incumbindo desta tarefa um professor leigo no assunto. A IES não reconhece o conjunto de saberes específicos, bem como as posturas, os valores, os conhecimentos e atitudes, que conferem especificidade a sua atuação, ao ser professor. Lauro se sentia coagido a realizar tal tarefa, sob pena de, talvez, ser demitido, a julgar pelo que ele diz:

“E me colocaram para dar um curso de Didática do Ensino Superior, sendo que eu mesmo nunca tinha tido isso, então isso pra mim parecia uma coisa meio indevida da minha parte, mas como naquele tempo a faculdade cobrava muito de nós, e até hoje cobra, a gente se via obrigado a dar aulas de matérias que não dominava”. (Lauro)

Contreras (2002) aponta para o perigo desse tipo de abnegação do professor que, por ter a preocupação de agir com profissionalismo e mostrar um trabalho docente comprometido eticamente, assume novas tarefas que lhe são impostas por mudanças institucionais, obscurecendo progressivamente o sentido da docência e do ensino. A identidade da profissão, quando focalizada na execução em detrimento da concepção, reduz as chances de o professor refletir sobre o porquê de fazer isto ou aquilo.

A professora Lúcia, mesmo sendo professora iniciante, ao contrário de seu colega Leo, demonstra, em suas falas, um distanciamento do lugar que ocupa na IES para olhar sua prática, suas condições de trabalho e as dificuldades que enfrenta no exercício da profissão. Em seu discurso, parece conceber seu trabalho docente e as circunstâncias em que ele ocorre de maneira objetiva, sem “paixão” ou deslumbramento. Ela destaca, por exemplo, como uma das dificuldades que enfrenta, as mudanças institucionais em razão da inclusão de carga horária à distância nas disciplinas:

“Com o avanço cada vez maior das faculdades particulares e com o objetivo de diminuir os custos das disciplinas, algumas estão saindo da modalidade 100% presencial para uma modalidade metade interativa, metade presencial. Isso dificulta também que a gente passe mais tempo com aluno naquela disciplina para auxiliá-lo a entender melhor os processos relacionados a isso”. (Lúcia)

Lúcia entende que a IES funciona como uma empresa, que preza pela diminuição de custos e visa ao lucro. Ela destaca a repercussão negativa que tal fato tem sobre a aprendizagem do aluno, uma vez que toda mudança requer tempo e dedicação até que se chegue a compreender e dominar uma nova ferramenta ou nova configuração de uma disciplina, demandando habilidades do professor e do aluno que não são construídas de uma hora para outra.

Os depoimentos evidenciam que, no contexto das relações de produção determinadas pelo capital financeiro e de transformação da força de trabalho docente em mercadoria, há uma

crescente tendência à simplificação desse trabalho, afetando, conseqüentemente, o salário, as condições de trabalho e a qualificação do professor. Principalmente no setor privado, o professor é submetido a carga horária fragmentada, sofrendo as conseqüências da flexibilização curricular, além de ter que lecionar disciplinas de áreas diferentes de sua especialização. Sua carga horária é reduzida – e conseqüentemente seu salário – em função da implantação de disciplinas com parte da carga horária a distância, chamadas “disciplinas híbridas”. O professor Wilson assim relata esse problema:

“[...] a minha carga horária baixou muito. Um professor que tinha 12, 15 horas-aula na semana, caiu para nove; automaticamente, se a carga horária cai, o meu salário também cai. Então, meu salário hoje não é compatível com as minhas atividades”. (Wilson)

O mesmo professor ainda relata que ele e seus pares foram coagidos a assinarem um termo de redução de horas-aula, sem intermediação do sindicato da categoria. Seguindo a lógica perversa do sistema e da atual conjuntura de desemprego, a IES aproveita-se do receio que os professores eventualmente possam ter de serem demitidos, os quais acabam se “rendendo” às vontades de seu empregador:

“[...] com o consentimento do MEC, sem participação alguma do nosso sindicato, o SINPRO de São Paulo, que fica na Vila Mariana, nós assinamos uma cartinha de redução de horas por uma certa imposição. Todos nós temos que assinar e eles reduzem as nossas horas-aula”. (Wilson)

A professora Lúcia relata que, desde que ela começou a lecionar na IES do grupo, localizada no interior de São Paulo (dois anos e meio antes de seu depoimento nesta pesquisa), o grupo de docentes foi reduzido em 50%, pois cursos presenciais foram extintos, dando lugar à modalidade EaD, com custos menores para a instituição, fato que ela avalia criticamente, reconhecendo o caráter empresarial da instituição onde trabalha. Ela também destaca a insegurança que abate os docentes a cada semestre, por não ter qualquer garantia de atribuição de aulas:

“a ideia é que o lucro da instituição não diminua, mas as condições de trabalho para quem permanece têm ficado piores, porque as pessoas estão acumulando mais trabalho. [...] Je essa instabilidade, essa insegurança de não saber se vai continuar na empresa ou não faz com que a gente tenha que assumir vários cargos em vários lugares diferentes, porque se uma empresa vier a nos demitir, a outra está lá para nos dar uma segurança de que a gente vai conseguir pagar as nossas contas no final do mês”. (Lúcia)

Ao utilizar o termo “empresa” em vez de “faculdade” ou “universidade”, por exemplo, Lúcia produziu um deslocamento de sentido, realizando uma substituição contextual que evidencia um processo de ruptura, em que uma nova significação tornou-se possível, fenômeno que a Análise do Discurso chama de “polissemia”. Em sua interação com a IES, ela vivencia situações que legitimam esse deslocamento; testemunha ações da instituição voltadas à busca

do lucro, com o menor custo possível, sem evidências de preocupação com a qualidade do ensino que é “comercializado”.

Quando questionado sobre suas condições de trabalho, tais como tempo de preparação para as aulas, para atendimento aos alunos, carga horária e salário, o professor Leo respondeu que tinha todas as condições de trabalho satisfeitas. Para isso, utilizou termos apreciativos para descrever seu cotidiano na IES: “muito boas”, “bacana”, “bom salário”.

“[...] a questão das condições de trabalho também são muito boas. A gente tem turmas boas, um ambiente bem bacana. A faculdade entrega em tempo hábil o material que a gente solicita para trabalhar. [...] enfim, não tem do que reclamar mesmo! A universidade em que eu trabalho é uma universidade muito boa, que paga sempre em dia, eu considero um bom salário. A preparação para as aulas, este semestre para mim está sendo bem tranquilo”.
(Leo)

Segundo a lógica ou expectativa da formação discursiva dominante em seu local de trabalho – a IES privado-mercantil – o trabalhador não deve reclamar de suas condições, mas deve ser esforçar ao máximo para cumprir seus deveres, a despeito de qualquer dificuldade, sob pena de ser substituído. Coloca-se sobre o trabalhador a responsabilidade por suas eventuais falhas e insucessos. Logo, é preciso silenciar para manter seu posto de trabalho.

Esse mesmo professor disse que seu grande desejo de fazer mestrado ainda não tinha se concretizado por não ter conseguido uma bolsa de estudos em uma outra IES, e também por ter uma carga horária ampla na rede estadual de ensino, o que o impediria de dedicar-se a contento a um mestrado. Ele silencia o fato de que a IES onde trabalha poderia lhe oferecer uma bolsa de estudos para o mestrado, já que ela oferta cursos nesse nível acadêmico em algumas das instituições do grupo, tanto na cidade de São Paulo quanto na Grande São Paulo.

“Fica bem complicado para tentar me aperfeiçoar. Por exemplo, quero muito fazer um mestrado, até comecei a fazer um mestrado pelo Mackenzie, mas não consegui a bolsa, eu vi que a mensalidade é muito alta”. (Leo)

O silêncio do professor Leo, bem como de outros professores, como se verá, também produz sentidos. Segundo Orlandi (2007, p. 70), “o silêncio é a própria condição da produção de sentidos [...] lugar que permite à linguagem significar”. Ao calar sobre determinados aspectos ou mesmo escolher outro enfoque para tratar de um tema, aquilo que não foi explicitado fica, de certa forma, latente no discurso.

A força de uma formação discursiva determinada – a institucional, a voz da IES – se faz presente nas falas de alguns dos sujeitos, condicionando seus discursos, determinando o quê e como eles podem enunciar algumas coisas. É o que podemos verificar na fala da professora Norma, a seguir, ao responder à questão: “Você sente algum tipo de contradição entre sua compreensão pessoal acerca do seu trabalho e o modo como você o exerce? Se existirem

contradições, como você explica as suas causas?”

“Não acho que tenha contradições entre a minha formação e o que eu espero da faculdade. Eu acho que tem aspectos que a gente pode contribuir e eu tenho feito isso com bastante dedicação, seja na minha área da educação seja na área da tecnologia”. (Norma)

Norma, que além de docente, também exerce a função de coordenadora de curso, afirma não haver contradição entre a sua formação e as expectativas que ela tem em relação à IES onde trabalha. Ela procurou dar uma resposta que não a comprometesse, o que, em Análise do Discurso, denomina-se “antecipação”, estratégia por meio da qual o sujeito tem a capacidade de colocar-se no lugar do interlocutor que ouve suas palavras, antecipando os possíveis sentidos e consequências produzidos por elas. Trata-se de um jogo de imagens, ou “jogo imaginário que preside a troca de palavras” (ORLANDI, 2003, p. 40). Dessa forma, ele regula sua argumentação segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte.

Assim, Norma parece ter antecipado que a pesquisadora, durante a entrevista, pudesse fazer uma avaliação negativa sobre seu trabalho como professora, caso admitisse haver contradição e, por isso, encaminhou sua resposta para outra direção, passando a discorrer sobre iniciativas que ela tem tomado como coordenadora de curso, tais como fomento a cursos de pós-graduação e atendimento à comunidade e às demandas de escolas públicas do entorno da IES, ao ceder espaços como o laboratório de informática e o auditório, por exemplo. Ela “subverte” o sentido de contradição para “contribuição”, configurando o fenômeno da polissemia, ao finalizar seu discurso afirmando: “essa é minha contribuição constante”.

Ao falar sobre algumas condições de trabalho como remuneração por atividades extraclasse – preparação de aulas, correção de avaliações, elaboração de provas – por exemplo, e reconhecer que a IES não paga pela realização dessas atividades, Norma diz que é possível superar essa dificuldade por meio da “prática cotidiana” sem, no entanto, explicar como seria essa superação. Vê-se aí, novamente, o discurso do outro, da IES, a formação discursiva institucional, a modelar e determinar o que é aceitável que uma coordenadora de curso diga, de acordo com o lugar que ocupa, a requerer dela sua adesão, sob pena de, talvez sofrer alguma consequência, caso diga algo que possa ser interpretado como parte de uma formação ideológica de contestação ou de exigência de direitos. Norma, então, enuncia que o professor deve colocar-se acima das dificuldades e realizar seu trabalho nas condições que lhe são postas:

“A remuneração não condiz com o que antecede o momento de dar aula, mas devido à bagagem, aos saberes que a gente tem da prática, para a prática e com a prática, esse movimento de ser docente no ensino superior fica menos árduo do que para os que estão começando agora a dar aula no ensino superior”. (Norma)

Ao dizer “para mim, não é tão ruim”, ela silencia que para os outros – os professores iniciantes na Educação Superior – pode ser bastante ruim, além de dizer, por paráfrase, que o

fato, na verdade, também é ruim para ela. Ela não nega dizendo: “para mim não é ruim”, mas diz “não é ‘tão ruim’”. Em vez de dizer que os iniciantes, por terem pouca experiência, terão que despender mais tempo para preparação de aula, sendo que este tempo não é remunerado, ela faz uma paráfrase pela qual se subentende que para estes docentes é, sim, mais árduo, quando diz que para o mais experiente seria “menos árduo”. O uso da paráfrase parece atenuar qualquer sentido de “reclamação” ou de “insatisfação” que possa ser associado ao seu enunciado.

A fala da professora Regina sobre a ausência de educação continuada, seja pela falta de tempo dos professores em função de suas muitas atividades, de recursos financeiros, e pelo não investimento por parte da IES, destoa das falas dos professores Leo e Norma. Regina mostra-se consciente das restrições econômicas impostas pelas IES como parte da totalidade na qual se insere a Educação Superior privada. Ela se apropria de um já-dito, em uma relação de intertextualidade com o discurso do antropólogo Darcy Ribeiro. Em sua obra *Sobre o óbvio*, de 1986³⁹, o estudioso afirmou existir um projeto maligno e cruel em curso para transformar a educação brasileira em privilégio, em vez de ser considerada como direito e necessidade, o que resultou em atrasos no desenvolvimento do país e retrocesso econômico, social e político.

“Com relação às dificuldades, só consigo pensar na célebre frase do Darcy Ribeiro: ‘a crise da educação no Brasil não é crise, é projeto’. [...] são duas grandes frentes que a gente enfrenta: os enfrentamentos de formação do próprio docente, ou seja, daquele que está ali em frente ao ensino superior e dos discentes que recebemos”. (Regina)

Um outro problema apontado por dois professores – Lauro e Norma – é a relativa perda da autonomia, seja em decorrência da impossibilidade de escolher a metodologia e/ou o material didático (como já comentado anteriormente, as IES têm material próprio produzido por autores externos) seja por não participar da construção da linha pedagógica ou Projeto Político Pedagógico.

“Onde eu dou aula, no Instituto XXX⁴⁰, uma instituição muito pequena, o professor tem uma autonomia muito grande, segue um plano de ensino que foi discutido previamente com todos os colegas e com a coordenação geral. É uma coisa muito mais rica em termos de trabalho, de construção de uma linha pedagógica da própria instituição. A minha experiência na IES YYY⁴¹ segue uma linha totalmente de padronização tanto do comportamento dos professores como dos alunos. (Lauro)

O professor Lauro, em seu discurso, ao comparar as duas IES onde trabalha (a segunda citada por ele faz parte do conglomerado educacional), marca a oposição “autonomia” versus

³⁹ Em 1977, na 29ª reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Darcy Ribeiro afirmou: “Em consequência, a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”.

⁴⁰ Nome da instituição omitido por questão de sigilo.

⁴¹ Idem à nota 34.

“padronização”. O primeiro termo evoca a ideia de flexibilidade nas formas de atuação do professor, em oposição à rigidez do segundo. Ser flexível, nesse sentido, significa capacidade de encontrar novas formas de ser e de fazer diante dos problemas que enfrenta na vida e na profissão. A busca por novos caminhos não se dá de forma isolada, mas é resultante de um processo de construção colaborativa, social, não sendo imposto nem pelo professor, nem pela instituição. Já a padronização, por sua vez, reflete a visão de ser humano como autômato, como indivíduo sem criticidade ou com ponto de vista único. Nessa concepção, não há diferença de aprendizagem entre os alunos, e supostamente os professores são treinados para “transmitir” um conjunto de conteúdos pré-determinados, utilizando uma metodologia também não definida por eles, revelando a visão meramente instrumental que a IES tem desses profissionais.

Apesar de a professora Regina identificar a formação continuada apenas com a participação em seminários, palestras e encontros pedagógicos, ela destaca a importância de se promover uma formação pedagógica que leve o professor a se educar de fato, a ser capaz de construir seus próprios saberes, conjugando, de forma crítica, sua prática, suas experiências com as diferentes teorias às quais ele venha a conhecer por meio de atividades formativas:

“[...] os docentes precisam de qualificação na área pedagógica e nos campos específicos do conhecimento. Não dá mais para ficar (re)produzindo professores acríticos, repetidores de manuais, sem o genuíno gosto por educar e se educar. As instituições devem fomentar a participação em seminários, palestras, encontros pedagógicos, cursos que venham a contribuir com a nossa formação pessoal e profissional”. (Regina)

Vê-se, portanto, como a construção da autonomia do professor é prejudicada pela concepção mercantilista de formação praticada pela IES onde os sujeitos trabalham. Tal “formação” fornece pacotes prontos; recebida por encomenda; realizada por supostos especialistas, a partir de um rol de hipotéticas necessidades de docentes, os quais nem sequer foram consultados. A dita “formação continuada” das instituições do grupo é organizada sob a forma de tutoriais, apostilas, cursos rápidos online, vídeos e roteiros, muitas vezes distante das reais necessidades dos docentes. Diz Freire, em relação a práticas como essa:

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. (FREIRE, 2001, p. 71)

Os professores, portanto, devem recusar o que Nóvoa (2009) chama de “consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o ‘mercado da formação’ e que alimenta um sentimento de ‘desatualização’ dos professores” (idem, op. cit., p. 11). Em vez disso, deve-se investir na construção de redes de trabalho coletivo que atuem como suporte de práticas

formativas baseadas no compartilhamento e no diálogo profissional.

O novo modelo de ensino implantado nas IES do grupo em questão exige do professor uma série de tarefas a serem realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como a verificação e validação das postagens de alunos, tarefas burocráticas que roubam o tempo do trabalho efetivamente pedagógico do professor. O professor Lauro reconhece que a IES não está preocupada tanto com a qualidade, mas com o controle:

“[...] a relação de controle que a instituição tem sobre professores é muito mais burocrática do que em termos de melhoria de qualidade de ensino. [...] eu uso mais tempo na minha casa cuidando de atendimento burocrático do que de preparação de aulas, incluindo avaliação de atividades, provas”. (Lauro)

O professor Lauro ainda destaca essa crescente burocratização como um fator de alienação do trabalho docente e de empecilho para a troca e diálogo entre os pares, robotizando o comportamento dos professores:

“E hoje quase que você não tem mais tempo para conversar com seus colegas, porque tem que assinar isso, tem que fazer aquilo, tem que levar não sei o quê. Tem tanta burocracia que você se sente trabalhando num esquema muito robotizado”. (Lauro)

A professora Norma usa o termo “engessar” para referir-se ao “fazer docente”, uma vez que o professor deve seguir estritamente o que é proposto pela instituição (modelo de ensino, material didático, objetivos didático-pedagógicos), sem participar de decisões de cunho pedagógico, alienando-se do processo de produção do conhecimento, uma vez que a IES espera que ele saiba apenas “reproduzir” esse conhecimento e não construí-lo. Além disso, há um deslocamento do sujeito sobre o qual recai a responsabilidade do aumento da qualidade de ensino.

“Dentro do que nós temos hoje de material preparado pela mantenedora, isso fica facilitado, mas também engessa um pouco o seu fazer docente. Se você tivesse mais autonomia e tempo para pesquisar, preparar aula e montar material e tudo mais, a qualidade seria bem maior”. (Norma)

Ao recorrer à paráfrase como fenômeno discursivo, no discurso acima, Norma novamente silencia outros dizeres: em vez de afirmar que a instituição deveria, de alguma forma, possibilitar que o docente tivesse mais autonomia e tempo para pesquisar, preparar aula e elaborar material didático, ela se utiliza do recurso da modalização, que “ameniza” algo afirmado, sem tomar para si a responsabilidade do que foi dito. Norma não afirma que o professor tem autonomia, mas também não nega sua existência. Por meio de uma estrutura linguística de hipótese – “se você tivesse mais autonomia” – a causa ou responsabilidade da falta de autonomia é apagada.

A professora Lúcia aponta como uma contradição a permear o exercício da docência o fato de não ter autonomia para definir, por exemplo, o tipo de avaliação a ser aplicado aos

alunos do curso de Pedagogia, tendo que render-se à prova em forma de teste. Ela ainda reconhece que, por ser “funcionária”, precisa se submeter às regras impostas pela IES:

“Tem muita contradição naquilo que eu acredito e naquilo que faço. O que faço, faço porque estou sob o regimento de uma instituição, que tem suas regras formatadas, e eu como funcionária, preciso atender a essas regras. Eu, por exemplo, detesto avaliação. Não tem cabimento uma prova de teste num curso de Pedagogia, mas a instituição me pede que eu faça provas-teste para avaliar os alunos, bimestralmente”. (Lúcia)

Contreras faz um diagnóstico claro dessa dependência dos professores em relação às diretrizes externas, mostrando como isso boicota a construção da verdadeira autonomia desses profissionais

Um aumento da regulamentação prescrita da prática docente, no contexto das formas burocráticas que dominam as relações institucionais, exige necessariamente um aumento da prescrição indiscutível dos resultados para que possam agir de maneira efetiva como critérios de controle no cumprimento das referidas prescrições. (CONTRERAS, 2002, p. 194)

Sanches (1996, p. 46) vê a autonomia como um direito e como uma “característica essencial do ser humano, atributo de individuação que permite à pessoa tornar-se entidade única e distinta de outras pessoas nas opções que toma, nas significações e nos fundamentos axiológicos da práxis, na condução da vida pessoal e social”. O professor autônomo, então, a cada momento, ajusta sua forma de agir às novas situações que enfrenta, gerando, assim, novas regras de funcionamento e novo conhecimento, resultado de um processo de abstração da própria experiência.

A racionalidade técnica que caracteriza a relação entre as IES e os professores minimiza a autonomia docente ao reduzir os saberes profissionais à competência instrumental. Os mantenedores dessas instituições não visam alcançar resultados que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, mediado pelo professor em sala de aula, mas buscam atender a objetivos de caráter econômico-financeiro, que contribuam para a rentabilidade de seu negócio.

Sônia, também coordenadora do curso de Pedagogia na IES onde trabalha como professora, descreve a precariedade das condições de trabalho que vivencia. Ela relata que nenhum dos professores do curso trabalha em regime parcial ou total. Todos são horistas, assim como na maioria das IES do grupo, como já mostrado no Capítulo 4. O tempo remunerado do professor fica restrito ao tempo de sala de aula, e o atendimento aos alunos rouba, muitas vezes, seu horário mínimo de descanso entre aulas. Como já disseram outros professores, o docente não é remunerado pelo tempo empregado na preparação de aula, na correção de exercícios, na pesquisa de conteúdos etc.:

“Na universidade privada, em sua grande maioria, os professores são horistas. Ele vai até lá, ministra aula, que já preparou na casa dele; leva para casa exercícios, provas e tarefas que passou durante a aula. O tempo de atendimento ao aluno acaba ficando nos intervalos e no final do expediente”. (Sônia)

A professora Neide também destaca o regime horista como fator que sobrecarrega o professor. Como o número de aulas em uma IES apenas não é suficiente para seu sustento, o docente procura outra IES para compor sua renda. E isso demanda tempo de percurso, gasto com combustível ou transporte e desfavorece um trabalho docente crítico, autônomo, inovador, que contribua para a melhoria da qualidade do curso de licenciatura onde este professor trabalha, como bem observa Neide:

“Eu trabalho em mais de uma universidade [...]; o nosso tempo acaba sendo tomado por uma carga muito grande de horas de aula para a gente poder compor salário, e isso reduz um pouco as nossas possibilidades de estar atuando e repensando a educação e até desenvolvendo projetos diferenciados na educação”. (Neide)

Cunha (2018) faz considerações sobre como essa condição de horista compromete a construção da professoralidade do professor que ensina na Educação Superior privada

Dada a prevalência da educação superior privada no Brasil, grande contingente de professores são *horistas*, aqueles cujo salário depende do número de horas-aula assumidas, especialmente em cursos de graduação. Sua professoralidade é restrita, pois, não raras vezes, a docência se constitui em uma atividade profissional complementar, ocupando poucas horas de sua condição laboral. Esse contexto, muito próprio do país, traz repercussões evidentes para a construção da professoralidade docente [...]. (CUNHA, 2018, p. 10)

Estudos como os de Elias (2014), Farias Jr (2014), Albuquerque (2015) e Caparroz (2016) acendem um sinal de alerta em relação aos efeitos do processo de precarização das condições de trabalho decorrente da lógica mercantilista implementada em IES privadas e públicas, que têm acarretado nos docentes adoecimento físico e psíquico. A universidade, na atualidade, ao se deixar moldar pelo princípio mercantil e de flexibilidade das relações trabalhistas, funciona nos moldes de uma empresa, instituindo cobrança de metas, sistema de meritocracia, premiação baseada em avaliações. Com isso, perde a função social de promoção do saber e de transformação da sociedade, o que repercute no trabalho do docente, que se torna fragmentado e precarizado.

Conseqüentemente, a atividade laboral perde o sentido para o formador que, ao sofrer os impactos da mercantilização, não consegue vislumbrar estratégias coletivas de enfrentamento do impasse gerado pela lógica imperante no trabalho. Tal fato é agravado, nas IES privadas, pela incompatibilidade entre o regime de contratação horista e as demandas próprias do trabalho docente no magistério superior. Para o enfrentamento desses problemas, muitos professores chegam a banalizar seu adoecimento ou a atribuí-lo a questões particulares ou até mesmo a

negá-lo. Os depoimentos das professoras Lúcia e Norma, a seguir, exemplificam, mais uma vez, a problemática da mercantilização, denominador comum de muitas IES privadas:

“Pela baixa remuneração, a gente tem que acumular uma carga de 30, 40 horas de trabalho semanais, o que impede que a gente tenha tempo para se dedicar a uma pós-graduação, a cursos de formação continuada, para conseguir aperfeiçoar a nossa prática docente”. (Lúcia)

“A carga horária destinada para preparar aula não está inclusa na carga horária de aulas. Na faculdade que nós trabalhamos é considerada aula dada e aula com aluno; o que diz respeito à preparação anterior é tudo extra, sem remuneração”. (Norma)

Em decorrência das novas configurações do mercado de trabalho, em uma sociedade da informação e do conhecimento, das inovações tecnológicas e do Estado mínimo neoliberal, reduziu-se a oferta de empregos formais, ainda mais em se considerando as mudanças legislativas após a reforma trabalhista de 2017 (Lei 13.467/2017)⁴², que flexibilizou as leis e tornou aceitáveis condições desfavoráveis de trabalho. Uma das consequências disso foi a afluência de profissionais liberais e de ex-empregados às universidades e faculdades, especialmente as privadas, para o exercício da docência. Esse fato não é visto positivamente pela professora Sônia que, além de docente, é também coordenadora do curso de Pedagogia. Ela afirma que esses profissionais não priorizam a docência, pois a maioria tem outro trabalho e complementa a renda ministrando aulas. Diz ela:

“[...] a concepção de docência sofre com isso [...], se nós considerarmos uma engenharia ou uma fisioterapia, são fisioterapeutas dando aula e engenheiros dando aula; eles não são professores licenciados na sua essência, eles são fisioterapeutas e engenheiros. A grande maioria trabalha em indústria, trabalha em clínica e, à noite, eles são docentes”. (Sônia)

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), a afluência de profissionais liberais e de pesquisadores de vários campos do conhecimento à docência na Educação Superior se dá por razões e interesses variados. Podem trazer consigo bagagem sólida de conhecimentos em suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, no entanto, na maioria das vezes, não se questionam sobre o que implica, de fato, ser professor. E as instituições que os recebem, muitas vezes, têm como pressuposto que eles o sejam, tirando de sobre si a obrigação de torná-los professores.

O problema ainda é agravado pelas mudanças na oferta de disciplinas, cuja carga horária a distância pode chegar a 40% da carga horária total (cf. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019). A professora Sônia diz que o fato fez com que o número de docentes fosse drasticamente

⁴² Promulgada pelo então Presidente da República Michel Temer, em 2017, a Reforma Trabalhista alterou vários direitos já adquiridos, seja por exclusão ou flexibilização. Criou também novas modalidades de trabalho não contempladas pela legislação anterior como “trabalho intermitente” e “Home Office”. A contribuição sindical deixou de ser compulsória e passou a depender da iniciativa do empregado de filiar-se ao sindicato da categoria que o representa.

reduzido; dentre os professores mantidos na instituição, o número de aulas para cada professor é insuficiente para que possam se dedicar exclusivamente à docência. Por isso, ela relata desconhecer, em sua IES, professores que se enquadrem nesse regime de trabalho. O profissional, conhecido como “liberal”, como o fisioterapeuta, o dentista, o engenheiro, por exemplo, vê a docência, muitas vezes, como um “bico”. Por trabalharem o dia todo em suas profissões de origem, além da falta de formação pedagógica, provavelmente não dispõem do tempo necessário para preparar uma aula de acordo com as prerrogativas do profissional do ensino.

Os depoimentos do professor Lauro, da professora Neide e de Sônia corroboram as observações de Passos (2007). Segundo a autora, a expansão dos cursos de licenciatura e as novas condições infundidas pelas reformas educacionais e pelas novas exigências impostas pela intensificação do uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, dentre outros fatores, têm acelerado e intensificado a demanda por elementos inéditos na cena educativa, tanto na relação professor-aluno, professor-professor e professor-instituição. Assim, tal cenário também precisa ser levado em conta ao refletirmos a respeito do trabalho do professor formador e de como as IES têm agido – ou não – de modo a assegurar condições adequadas de trabalho e de formação dos profissionais que nelas trabalham.

Instituições privado-mercantis de Educação Superior geralmente não contemplam programas de formação continuada, de progressão na carreira, nem qualquer estímulo para a pesquisa, o que não favorece o desenvolvimento profissional almejado pelos professores. Também não oferecem nenhum retorno ou subsídio financeiro para o professor que deseja se qualificar por meio de um mestrado e/ou doutorado. A alta rotatividade dos professores horistas, a cada semestre, ocasionada por uma série de fatores, obriga-os ou a procurarem novas oportunidades de trabalho ou a se acomodarem às condições vivenciadas, limitando seus horizontes profissionais. Esse fato pode ser comprovado na fala a seguir:

“Não existe um plano de carreira que incentive o professor a ter um doutorado. A instituição em que eu trabalho contrata professores especialistas e quando há vaga na equipe para ocupar a vaga exigida pelo MEC, aí eles sobem um professor mestre para mestre; sobe o professor doutor para doutor. E isso traz pouco incentivo para o professor querer continuar se graduando [...]”. (Lúcia)

É prática recorrente nas IES do grupo a demissão de professores e coordenadores depois de um determinado período na docência ou coordenação. Isso porque com o passar dos anos, a hora-aula e o salário vão incorporando reajustes dos dissídios coletivos e isso faz com que alguns salários sejam mais altos que outros. Para diminuir gastos, as IES demitem professores, principalmente se forem mestres ou doutores, e contratam especialistas cujo valor da hora-aula

é bem menor; ou ainda recontratam, depois de um ou dois semestres letivos, o professor anteriormente demitido, por um valor menor de hora-aula que o pago anteriormente, conforme relata a professora Sônia:

“Em 2015, eu ia três noites para a faculdade e tinha um salário de quase cinco mil. Atualmente, indo três noites, sendo duas de coordenação e uma de aula, meu salário chega a dois mil. Quando eu fui desligada a primeira vez, eu recebia 80 e poucos reais por hora, mas quando eu voltei como professora, o valor da hora-aula era 32. Hoje está em 42, com os dissídios, metade do que eu ganhei anos atrás”. (Sônia)

A professora Rose também passou pela experiência da demissão durante a realização desta pesquisa, atribuindo o ocorrido ao fato de a instituição ser uma empresa, que descarta excedentes em prol da lucratividade, a despeito do bom trabalho que o professor ou coordenador esteja realizando:

“Infelizmente a instituição é uma empresa, e quando você vai ficando mais velho, seu salário vai ficando maior e aí a gente acaba sendo demitido. Foi o que aconteceu comigo agora e com mais três colegas e, inclusive, com nossa coordenadora”. (Rose)

A professora Regina posiciona-se criticamente em relação ao problema das fragilidades da formação docente, reconhecendo ser fruto do “não projeto educacional” de que sofre o Brasil desde tempos coloniais. É flagrante a contradição: novas exigências em relação ao profissional que leciona na Educação Superior em função do uso generalizado de tecnologias digitais, de metodologias inovadoras para atender a um novo perfil de aluno e, no entanto, o corpo docente não recebe qualificação para atender às novas configurações do processo de ensinar e aprender exigidas pelo mercado. Ou seja, o mercado especifica certas “competências e habilidades”, mas sua lógica e organização não oferecem as condições necessárias para que a formação por ele requerida se concretize.

“[...] os próprios professores que também são filhos desse “não projeto educacional” também vêm com muitas fragilidades buscar essa formação. E nessa busca de formação continuada, ele enfrenta algumas dificuldades, como o fomento para que ela aconteça. Falta de tempo, pois geralmente o docente tem dois ou três trabalhos, se divide em duas, três escolas [...]” (Regina)

Como destacado por alguns sujeitos, o professor precisa trabalhar em duas ou mais instituições, gasta muito tempo em deslocamentos, recebe apenas por hora-aula dada, não dispõe de tempo para permanecer na IES e fazer atendimento ao aluno ou mesmo para trocar ideias com outros colegas, pesquisar e ler artigos relacionados a sua área de atuação. Seu trabalho, do ponto de vista da IES, assemelha-se ao realizado em linha de produção de uma fábrica: ele vai à IES, cumpre o horário estabelecido, “vende aulas” e, ao final do mês, é pago por isso.

Essa forma de ver o docente é expressa na maneira como ele é tratado. As “universidades mercantis” (CALDERÓN, 2000) ou “universidades-empresas” (DINIZ-PREIRA, 2015) não o veem como um profissional, mas como alguém que cumpre uma determinada função na cadeia produtiva, sem qualquer papel social. A figura do professor é frequentemente exaltada nos discursos dos gestores de IES, mas na prática, como mostram as experiências vividas pelos professores desta pesquisa, aqueles não tomam qualquer medida que contribua para a valorização destes como profissionais. Para Silva Jr. (2015, p. 135)

Valorizar professores significa valorizar as condições e as relações de trabalho oferecidas aos professores durante sua formação inicial e ao longo de sua formação contínua, que jamais se encerrará. [...] o professor se forma junto aos seus alunos, em seu contexto de trabalho e no interior dos limites e dos saberes de sua categoria profissional. [...] o trabalho do professor é um trabalho autoral e um trabalho relacional. O professor é sujeito de seu trabalho e não pode, por isso mesmo, ser tomado como objeto de determinações que lhe chegam de fora para dentro ou de cima para baixo.

A depender da compreensão que se tem da profissão docente, das diferentes concepções sobre educação, do papel desempenhado pelos professores nos mais diversos contextos de atuação a estes relacionados, varia também a concepção de autonomia profissional. Os resultados das entrevistas mostraram que as IES onde trabalham os sujeitos desta pesquisa, a julgar pelas condições de trabalho a que submetem seus professores, contribuem para a formação de especialistas técnicos, modelo duramente criticado por Contreras (2002). Trata-se da racionalidade técnica aplicada ao ofício professoral, caracterizada pela aplicação de conhecimentos teóricos ou técnicos à prática pedagógica, visando alcançar a eficácia ou a eficiência do processo de ensino, em que o professor, a partir de uma lógica positivista de causalidade, absorve e aplica soluções instrumentais a fim de atingir resultados pré-determinados.

Dessa forma, o professor torna-se um executor do ensino e prestador de serviços, baseado em termos contratuais e controles externos. Conseqüentemente, em relação ao compromisso esperado do professor com a comunidade, ocorre a despolitização da prática, que não é encarada como compromisso social. A autonomia, no contexto da racionalidade técnica, não passa de um *status* relacionado à figura do professor, porém, na verdade, ela é ilusória, uma vez que depende de diretrizes técnicas, o que gera insensibilidade para os dilemas próprios à prática docente e incapacidade de responder criativamente a novas situações. Contextos institucionais baseados nesse modelo promovem a proletarização do ensino, acompanhada da

perda de autonomia no trabalho como perda humana em si, que supõe realizar uma tarefa reduzida ao seguimento de prescrições externas, perdendo o significado do que se faz e as capacidades que permitiam um trabalho

integrado, com uma visão de conjunto e decisão sobre seu sentido. A desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem à perda de autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização no trabalho. (CONTRERAS, 2002, p. 194)

A fala da professora Regina torna concretas, no contexto das IES privadas, as asserções de Contreras (2002) sobre a autonomia ilusória do professor. Ela reconhece que o modelo de organização dessas instituições – voltado para o mercado de trabalho – acaba sendo um entrave ao exercício básico de sua autonomia, uma vez que, como ela mesmo aponta, não pode trabalhar outros aspectos do conteúdo a não ser os presentes no material apostilado. Regina reconhece nesse fato uma contradição, na medida em que não pode realizar seu trabalho do modo como ela acredita ser significativo para seus alunos. Ela não tem autonomia para decidir os rumos de sua própria ação em sala de aula:

“E o modelo das universidades privadas, de uma forma geral, é um modelo muito mais factual, muito mais neotecnista, voltado para o mercado de trabalho. [...] Muitas vezes eu sinto esta contradição: “Eu deveria trazer mais olhares para esse aspecto desse conteúdo que estou trabalhando, mas pelo tempo, pela rigidez do programa de ensino, não posso. E isso vai um pouco contra aquilo que eu acredito como formação de professor”. (Regina)

Os trechos do depoimento da professora Regina, a seguir, sintetizam apropriadamente as condições às quais os sujeitos desta pesquisa são submetidos nas IES do grupo. Na unidade onde ela trabalha – interior de São Paulo – o valor pago por hora-aula não tem reajuste há 10 anos, fato que a deixa perplexa, a ponto de fazer o paralelo entre “trabalhar com amor” e “trabalhar por amor”. Reconhece a dedicação e empenho dos professores ao ensinar, mas, ao mesmo tempo, descarta a imagem do professor como “cuidador”, presente no imaginário popular e evocado pela IES em função de seus interesses mercantis. Ela destaca, então, a necessidade de a IES reconhecer que o trabalho docente é realizado por um profissional qualificado, que se preparou anos para desempenhá-lo, cujo reconhecimento passa por um salário digno, reajustado como o de qualquer outra categoria profissional:

“Há dez anos, entrei nesta instituição em que trabalho hoje, e um professor que está ingressando hoje vai receber o mesmo valor de hora-aula. De uma forma geral, as pessoas trabalham com amor, mas não por amor. O nosso trabalho tem que ser olhado como uma profissão e não como muitas vezes se vê, como um cuidado”. (Regina).

Para otimizar gastos e recursos, o sistema de matrícula da IES aloca, automaticamente, alunos de semestres diferentes em uma mesma sala, até sua lotação máxima, para cursarem a mesma disciplina. Efetuam a “quebra” de pré-requisitos, fazendo com que alunos do segundo semestre, por exemplo, cursem uma disciplina ofertada para o sétimo. São os chamados alunos “ensalados”. Isso pode ocasionar dificuldades de aprendizagem para o aluno pela falta dos conhecimentos prévios requeridos pela disciplina, dificultando a mediação pelo professor:

“[...]salas de aula cada vez mais cheias, com mais alunos, com menos disciplinas [...]. E essa coisa de não ter os pré-requisitos dificulta a construção desse saber com os alunos, porque são ensalados alunos de segundo, de quinto, de sétimo semestre. E por mais que estudantes de mais maturidade auxiliem atuando como tutores um do outro, tem todo um pensamento pedagógico em volta. [...] isso impacta nosso desempenho como docente, na relação ensino-aprendizagem”. (Regina)

No entanto, pode-se perceber, por meio das entrevistas, que, a despeito das forças coercitivas que tentam moldar sua profissionalidade, a maioria dos professores entrevistados demonstra ter consciência de seu papel social como formador de futuros professores da Educação Básica e de como isso afeta a forma como realizam seu trabalho. Eles demonstraram possuir mais do que conhecimentos técnicos e específicos de sua área de atuação. Desenvolvem saberes próprios, atitudes, modos de fazer particulares durante o percurso profissional.

A maioria se mostrou capaz de questionar certas condutas da IES como baixo valor da hora-aula, o regime horista de trabalho, a não remuneração por atividades de preparação extraclasse, a falta de formação continuada e de progressão na carreira e da falta de autonomia. Sabem que devem cumprir o programa determinado pela IES, utilizar o material didático, seguir o modelo de ensino e realizar atividades burocráticas, mas não se eximem de procurar fazer um trabalho capaz também de responder às necessidades demandadas pelo perfil de seus alunos, adaptando planos de ensino, conteúdos, revisando objetivos, superando, quando possível, a racionalidade técnica.

Mesmo sem reconhecimento profissional e financeiro por parte da IES, os professores buscam por qualificação por acreditarem que ela pode trazer melhorias para sua prática pedagógica. Uma das professoras entrevistadas, que trabalha em duas faculdades, em cidades diferentes, e faz doutorado em uma terceira cidade, expressa o grande esforço que empreende, em seu dia a dia, para dar conta de sua árdua rotina na docência universitária, qualificar-se em curso de pós-graduação, para estar apta a “dar uma boa formação para seu aluno” (nas palavras dela). Ao falar sobre as condições de trabalho, desabafa:

“Os verdadeiros heróis estão fazendo seus pequenos milagres em sala de aula, não só no ensino superior, mas principalmente e sobretudo no ensino básico, que é uma realidade muito diferente ainda do que é a minha. Esse é um contexto de muita coragem e muita ousadia”. (Regina)

Uma vez que os esforços dos professores não são reconhecidos pelas IES onde estes trabalham, a professora Regina os valoriza e, para isso, usa uma metáfora em seu discurso, ao compará-los a heróis, visto que tanto ela quanto seus pares, a despeito de todas as adversidades enfrentadas tanto em sua vida pessoal como na profissional, nos diferentes contextos educacionais em que trabalha, mostram ter coragem e ousadia.

Ainda que os sujeitos tenham demonstrado, em seus discursos, criticidade, comprometimento social, competência acadêmica e um bom autoconceito a respeito do seu trabalho, as condições adversas às quais têm sido submetidos comprometem a qualidade de formação tanto dos futuros professores – os licenciandos – quanto a constituição do próprio professor formador como profissional do ensino. Cada espaço de ensino e aprendizagem deveria funcionar como um lócus privilegiado para a construção da professoralidade e da profissionalidade do docente.

Como se viu por meio da análise dos depoimentos, é negada ao professor essa possibilidade de formação, em função do caráter empresarial das IES do grupo, com medidas de centralização e padronização de serviços e processos, o que lhes permite alcançar ganhos de escala e continuar crescendo, atendendo às expectativas de seus investidores. IES privado-mercantis, como foi extensivamente comprovado, sobretudo as organizadas sob a forma de faculdades isoladas, não priorizam a qualificação de seu corpo docente, mantêm carga horária elevada para contenção de gastos e não remuneram atividades extraclasse. Consequentemente, para complementar a renda, grande parte dos docentes exerce atividades fora do contexto acadêmico, e muitos trabalham em mais de uma IES. Ainda assim, alguns dos professores, submetidos a tais condições, parecem não perceber as relações de dominação que envolvem seu trabalho na IES, ou, talvez, preferem “silenciar” a respeito de suas condições de trabalho por, de alguma forma, se sentirem ameaçados.

O trabalho docente realizado nas instituições do grupo pesquisado, por estar imerso na totalidade das relações capitalistas, encontra-se, portanto, sujeito a várias formas de precarização. Mesmo fazendo parte do grupo profissional que apresenta alta titularidade acadêmica, se comparado a outras categorias, os professores, sem se darem conta, tornam-se exploradores de si mesmos, uma vez que o sistema de contratação instável os faz buscarem mais e mais trabalho para angariar uma renda suficiente para seu sustento. O mesmo motivo os leva a se calarem diante do desrespeito aos direitos trabalhistas, da perda de autonomia, da imposição de jornadas de trabalho exaustivas, e até mesmo a flexibilização de tarefas sem a consequente remuneração.

No contexto das IES privado-mercantis, soam utópicos os elementos indispensáveis ao pleno exercício da profissão docente, tais como a observância da indissociabilidade entre a formação e as condições para a realização do trabalho docente, a garantia de salário digno, a dedicação exclusiva a uma única instituição, maior autonomia profissional, tempo de planejamento, reflexão e sistematização da prática como parte da jornada remunerada, estudos

individuais e coletivos, número reduzido de alunos nas salas de aula etc. Tais condições, como mostram os depoimentos, estão longe de serem aspirações dos mantenedores das IES em estudo, os quais estão mais preocupados com o desempenho e consequentes resultados financeiros de suas “empresas” na Bolsa de Valores, do que com os objetivos intangíveis de uma formação verdadeiramente emancipadora, seja dos licenciandos, seja dos professores formadores.

CONCLUSÕES

O fim é só o começo

A autora

Chegar ao fim de um trabalho como o da escrita de uma tese não significa o esgotamento do problema ou mesmo que se chegou necessariamente a uma resposta ou solução à questão inicialmente proposta. Pode, em vez disso, mostrar caminhos que, de alguma forma, estarão mais visíveis para outros por eles caminharem. Nesse sentido, creio que esta investigação cumpriu seu papel.

Meu ponto de partida neste percurso foi minha própria vivência, uma vez que, desde a conclusão do mestrado, atuei como professora formadora em cursos de licenciatura em instituições privadas. Sem nunca ter tido qualquer formação específica para lecionar na Educação Superior, foram muitas as pedras com que me deparei pelo caminho. Fui desenhando, então, as questões fundantes desta pesquisa: como meus pares se inseriam na docência? Como havia sido sua trajetória nos meandros do aprender a ser professor na Educação Superior? Qual a realidade das suas condições de trabalho e como elas afetam o seu fazer e ser docente? Essas e outras indagações foram me guiando durante o percurso, o qual retomo agora, destacando os principais achados dessas minhas “andanças”.

Por entender a formação docente como múltipla, complexa e processual, a perdurar por toda a vida, e os professores como sujeitos inacabados, em constante processo de aprendizagem, optou-se nesta pesquisa pelo foco na(s) trajetória(s) de formação, forjada(s) na relação intrínseca entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, pois é por meio dela que se instituem a aprendizagem docente e a professoralidade. Essa trajetória, no entanto, não pode ser analisada de maneira desvinculada das condições nas quais o trabalho docente é realizado, uma vez que é preciso entendê-la não só no contexto concreto de atuação do professor, mas também considerando as determinações históricas, políticas e ideológicas da Educação Superior, com destaque às instituições privadas com fins lucrativos. Tais considerações são o pano de fundo do objetivo principal desta tese: estudar de forma crítica a trajetória formativa para a docência do professor formador que leciona em cursos de licenciatura, na Educação Superior privada, considerando suas condições de trabalho.

Para isso, retomo duas questões fundamentais colocadas no Capítulo 1, cuja discussão sintetiza os principais achados desta pesquisa. A primeira delas diz respeito à dinâmica das contradições inerentes aos movimentos históricos que marcam a organização da Educação Superior brasileira, sobretudo os cursos de formação de professores. Os dados mostraram o

quanto a legislação brasileira, ao longo do tempo, no bojo de diferentes disputas, foi omissa na regulação de meios, processos e políticas educacionais comprometidas com a qualidade dos cursos de formação de professores. No contexto neoliberal, a implementação de uma política pública, nas mais diversas esferas, é sempre marcada por interesses econômicos, políticos e ideológicos. Logo, para captar o sentido de uma política educacional, deve-se considerá-la na totalidade da qual é parte, marcada pela lógica global do sistema orgânico do capital. No breve histórico realizado nesta investigação, desde as primeiras até a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61, LDB 5692/71 e LDB 9494/96), viu-se que, a despeito do que era estabelecido como ideal, na prática, o que imperava nos processos formativos de professores dos vários níveis de ensino da Educação Básica eram currículos aligeirados, investimentos mínimos em infraestrutura, separação entre teoria e prática, conteúdos baseados na racionalidade técnica, para formar, no menor tempo possível, ao menor custo possível, o maior número de professores.

O regime ditatorial, especialmente entre os anos 1960 e 1970, viu na iniciativa privada a possibilidade tanto de desmobilizar os principais atores que lutavam pelo acesso à universidade pública, encarnados nos movimentos estudantis, quanto de atender à pressão pela demanda da Educação Superior, sem onerar os cofres públicos. Com isso, o Estado “resolvia” a questão política e fiscal. O setor privado entrou em “modo expansão” e domina, desde então, a oferta de cursos tanto presenciais quanto a distância, sem a devida regulação por parte do Estado. Tal movimento se intensificou no final do século XX, quando o neoliberalismo aprofundou e acelerou o ritmo de suas reformas e da reestruturação do setor produtivo, afetando aspectos de nosso cotidiano considerados como bens de direito, transformando-os em serviços. O ônus dessa transferência de responsabilidade recai sobre a educação pública, uma vez que grande parte dos professores que trabalham na Educação Básica são egressos de faculdades privado-mercantis. O conceito de formação baseado em competências requeridas pelo mercado de trabalho, em que se baseiam os currículos e metodologias dessas IES, não favorecem nem reflexão nem práticas docentes “libertárias” que levem, constantemente, os licenciandos a refletirem criticamente sobre a realidade da Educação Básica pública brasileira.

Vê-se, claramente, o predomínio de fins economicistas em detrimento dos pedagógicos. O corolário dessas condições anteriormente expostas é a mercantilização do setor educacional, cuja manifestação mais significativa são as aquisições e fusões de instituições de Educação Superior, formando conglomerados educacionais, e a abertura de capital dessas instituições na bolsa de valores, sobretudo a partir de 2007, configurando-se como um mercado bilionário,

altamente rentável e quase sem risco.

O oportunismo do setor educacional privado nasce, portanto, da negligência do Estado ao não ofertar vagas suficientes para atender à demanda por formação superior. E o que era para ser complementar acaba se tornando a regra. IES privadas, como mostraram os últimos censos da Educação Superior, predominam tanto no número de instituições existentes, como na quantidade de vagas ofertadas. Com representantes nas altas esferas do Governo Federal, em órgãos como Conselho Nacional de Educação (CNE), empresários ligados ao setor educacional privado atuam como conselheiros, formulando e ditando regras de acordo com os interesses desse setor, favorecido por políticas de parcerias público-privadas, em que o dinheiro público é transferido para a iniciativa privada a fim de que esta cumpra o papel negligenciado pelo Estado, por meio de programas como o ProUni e o Fies, por exemplo.

A contradição intrínseca ao sistema neoliberal, no caso das IES privado-mercantis em estudo, é flagrante. Ao mesmo tempo em que prega a incapacidade do Estado de garantir a eficiência produtiva dos sistemas escolares, apropria-se do capital público, a fim de supostamente suprir essa demanda. No entanto, oferecem uma formação de baixa qualidade, às custas da precarização do trabalho docente. O conceito de “qualidade” com o qual se preocupam instituições desse tipo é o que advém das práticas empresariais, pela gestão eficiente de recursos financeiros e humanos, com vistas à rentabilidade do sistema. Essa é uma das consequências da racionalidade neoliberal, que altera o status da educação de “direito” para “serviço”, transformando-a em mercadoria, regida pelo princípio da “livre concorrência”. As consequências do *modus operandi* desse sistema marcado pela mercantilização incidem tanto na trajetória formativa quanto na atuação dos professores, marcada, como se viu nos depoimentos, pela precariedade das condições de trabalho.

Volto, então, à segunda questão central desta pesquisa: a partir dessas determinações, em que circunstâncias se aprende a ser professor, considerando as dificuldades postas pela própria forma como a Educação Superior privada está organizada, vista como uma das totalidades constitutivas da sociedade capitalista?

Os dados evidenciaram que, a despeito da ausência formal de formação pedagógica específica para lecionar na Educação Superior, os professores formadores relacionaram-se com a docência desde muito cedo. Sua identidade e professoralidade foram forjadas em espaços e tempos anteriores à inserção na docência, influenciados por familiares, professores da Educação Básica ou da formação inicial, ou ao lecionarem como leigos. Iniciaram sua carreira com o conhecimento científico de sua área ou campo específico, mas com pouco ou quase nada dos

conhecimentos didático-pedagógicos. Seus saberes práticos ou experienciais têm sido construídos ao longo de sua carreira, o que pode provocar, eventualmente, uma lacuna entre o conhecimento científico e o prático, quando este é desenvolvido de maneira desvinculada da teoria. Seu cotidiano, paulatinamente, coloca desafios e questões às suas práticas pedagógicas, cujos saberes mobilizados vão sendo validados pelo docente e incorporados à experiência tanto individual quanto coletiva. Assim, os professores sujeitos têm se formado *na e pela* prática docente, pelas *experiências* acumuladas ao longo de seu percurso, em que se mostraram capazes de avaliar, reavaliar, construir e reconstruir saberes e práticas, mesmo a despeito das dificuldades e condições de trabalho a que são submetidos em seu cotidiano. Mas isso não ocorre sem conflitos e dilemas, uma vez que as estratégias utilizadas pelos detentores do capital alteram o caráter da educação, igualando-a à mercadoria.

Instituições privadas da Educação Superior manejam os processos de ensino e tratam seus professores, empreendendo ações que visam baixar os custos dessa mercadoria para então maximizar seus lucros, ofertando uma formação de qualidade comprometida. Assim, a despeito do que os sujeitos depuseram sobre sua trajetória de aprendizagem da docência, em que demonstraram seu compromisso social, competência acadêmica, compreensão da tarefa educativa a ser realizada, bem como das operações e ações necessárias para sua realização, é preciso problematizar esse autoconceito tendo em vista as reais condições de funcionamento das IES que incidem diretamente sobre a forma como os docentes efetivamente realizam seu trabalho. Em vez de caminhar em direção à construção da autonomia, princípio fundamental do desenvolvimento profissional, os professores veem-se “controlados” por determinações institucionais que visam moldar tempos, espaços e modos de ensinar.

Como os depoimentos mostraram, a falta de reconhecimento da categoria docente é histórica e ainda caracteriza a inserção do professor no mercado de trabalho e as funções que lhe são atribuídas. Particularmente no caso dos professores sujeitos desta pesquisa, viu-se que eles não têm oportunidade de participar em decisões de cunho didático-pedagógico, que envolvem a organização mais geral do processo de ensino, como por exemplo, elaborar a grade curricular, o conteúdo programático, a carga horária, o plano de aula, a bibliografia, etc. Todos esses documentos são pré-estabelecidos por outros especialistas, que, seguindo uma lógica empresarial de otimização de tempo, espaço, recursos humanos e financeiros, limita as ações do professor e retira dele a possibilidade de protagonismo.

Até mesmo a aula – tempo e espaço de interação entre o professor e o aluno – não é mais um espaço em que o docente pode decidir o quê, como, por meio de quais estratégias pretende

trabalhar como mediador entre os objetos de conhecimento e seu aluno. Mesmo as aulas que poderiam ser “autorais” acabam uniformizadas em razão da obrigatoriedade de cumprir o conteúdo presente nas apostilas elaboradas por terceiros, que, segundo a mantenedora das IES do grupo⁴³, apresenta a vantagem de possibilitar que um aluno de qualquer região ou cidade do país possa ser transferido de unidade/faculdade sem prejuízo, uma vez que todas as IES utilizam o mesmo material e seguem um mesmo cronograma. Padronizam-se os métodos, o material, a bibliografia, subtraindo do docente até mesmo a forma de avaliar seu aluno, pois uma das avaliações principais da disciplina em curso é uma prova objetiva que já vem pronta. A própria instituição, em seu site, diz contar com um modelo baseado numa “metodologia própria de ensino e um modelo econômico padronizado, replicável e escalável” (MANTENEDORA⁴⁴, 2016, p. 175). Ao professor, resta-lhe reproduzir o que já está programado pela instituição, desfavorecendo, principalmente nos casos daqueles que estão iniciando na docência, a construção paulatina de sua autonomia.

Destaca-se, ainda, a contradição latente entre os objetivos das IES e do grupo que elas representam e os professores sujeitos, quanto aos fins e aos meios da educação. A mantenedora vê a lucratividade e conseqüente acumulação de capital como fim, e a comercialização da Educação Superior como meio, com todas as conseqüências para o trabalho do professor e a qualidade dos cursos ofertados que isso possa implicar. O site da instituição expressa bem essa perversa relação meio e fim: “elevado nível de centralização e padronização de nossos serviços e processos, o que nos permite alcançar ganhos de escala e continuar crescendo com ganhos adicionais de eficiência, já que a nossa atual estrutura corporativa está preparada para atender uma operação ainda maior (idem, ibidem, p. 219). Quem lê desavisadamente não imagina tratar-se de uma instituição que se dedica ao ensino. Tal descrição encaixa-se perfeitamente no portfólio de uma corporação. Despreza-se qualquer necessidade de se considerar, no processo de ensino-aprendizagem, as diferenças regionais, com suas respectivas demandas profissionais e sociais, por exemplo.

Conforme evidenciaram os depoimentos dos sujeitos, as condições decorrentes do tipo de contrato de trabalho firmado – horista – contribuem significativamente para a progressiva precarização do trabalho docente. Trabalho este caracterizado pelo salário baseado em hora-aula, pela não remuneração de atividades extraclasse, por eventuais desvios de função, em que

⁴³ Um dos professores entrevistados, Lauro, reproduziu, em sua fala, a afirmação da mantenedora a respeito da “vantagem” de padronização do modelo de ensino e material didático.

⁴⁴ O nome real da instituição foi omitido por questão de sigilo. Trata-se de citação retirada do site oficial do grupo mantenedor das IES onde trabalham os sujeitos da pesquisa.

o professor é coagido a desempenhar papéis não previstos na contratação. Além de não contarem com plano de carreira e progressão, os salários não variam em função da titularidade ou grau acadêmico dos professores. Frequentemente sofrem a angústia de não saberem se continuarão na instituição a cada fim de semestre ou, caso permaneçam, quantas horas-aula lhes serão atribuídas, já que esta é a base para cálculo do salário no regime horista, fato agravado pela substituição de até 40% da carga horária de cada disciplina por conteúdos *online*. Sofrem também a síndrome da solidão pedagógica, uma vez que seu regime de trabalho não dá lugar a tempo e espaço intencionalmente reservados para encontros periódicos e planejados entre os professores, para que possam se apoiar mutuamente, refletir sobre suas práticas e compartilhar experiências.

Essas condições incidem sobre a capacidade dessa classe de trabalhadores, em específico, de se organizar até mesmo politicamente. Novamente, como nos tempos da ditadura, a despolitização do campo acadêmico tem desestimulado qualquer iniciativa de enfrentamento da precarização a que são expostos nessas IES. A organização do trabalho pedagógico, tal como é realizada intencionalmente por essas instituições, exclui qualquer iniciativa de encontros entre os docentes, que mal se conhecem, mesmo lecionando no mesmo curso. Como são horistas, cumprem seus horários de aula, sem que lhes sobre tempo para qualquer outra atividade. O professor chega, “dá” sua aula, atende alunos no horário de seu intervalo e depois vai embora. O receio de perder o cargo, de ficar mal visto pelos gestores, de ser tachado de belicoso, então, acaba se sobrepondo à eventual consciência de classe que poderia ser construída caso houvesse condições para isso. Impossibilita-se, dessa forma, a construção do sentimento de pertença a uma determinada categoria profissional, reconhecida por possuir um corpo epistemológico e metodológico sólido e próprio, cujos membros têm poder de decisão e sentem-se responsáveis pelas escolhas que fazem no processo de ensinar e aprender, referendados por um estatuto profissional igualmente sólido e reconhecido. A profissão docente, conseqüentemente, não se consolida como tal e segue desprestigiada, sobretudo nos cursos de formação de professores, cujo valor do diploma é menos rentável para as IES.

Assim, confirma-se a tese inicialmente posta de que as condições adversas de trabalho vividas pelo professor formador da Educação Superior privada, em consequência da mentalidade neoliberal que rege as IES privado-mercantis, não favorece a constituição do docente como um profissional autônomo e crítico de sua prática. Sua trajetória formativa de aprendizagem da docência é afetada de forma prejudicial pelas circunstâncias adversas que permeiam seu ser e fazer docentes, cerceando-os em razão da “reestruturação produtiva” que rege as relações de trabalho na sociedade contemporânea. Por mais que os sujeitos tenham

demonstrado consciência a respeito de seu papel social e das limitações impostas pelos reais interesses da IES, sua atuação, inevitavelmente, encarnará os interesses mercadológicos da instituição.

A realidade descrita até agora é desanimadora, mas, como ensina Paulo Freire (1992), devemos sempre “esperançar”! Não se trata de esperar passivamente o inevitável acontecer, deixando-se levar pelas determinações do capital, que incidem sobre o “tornar-se docente”, como se estas fossem inexoráveis. Freire instiga educadores e educandos a não se imobilizarem diante das demandas que parecem inviabilizar sua resistência. Esperançar é “juntar-se com outros para fazer de outro modo”. Este é o ponto crucial de virada nas condições do formador de professores da Educação Superior privada: a ação coletiva e colaborativa. Os professores precisam aprender a se verem como sujeitos que, com seus pares, são capazes de desvelar a realidade, de conhecê-la criticamente e recriá-la, pois é na reflexão e na ação em comum que se alcança este saber da realidade, que “se descobrem como seus refazedores permanentes” (FREIRE, 2016, p. 103).

A formação continuada ou permanente, portanto, poderia constituir-se como um dos caminhos para viabilizar essa “refazer” conjunto da realidade. No contexto da IES privado-mercantis, no entanto, possivelmente não surtiria resultado. As instituições analisadas nesta investigação, a título de formação continuada, ofertam não mais que treinamentos e/ou tutoriais *online*, visando apenas a preparação de seus professores para utilizarem, com “eficiência”, seu método de ensino e materiais didáticos, e para cumprirem tarefas burocráticas no AVA. Não evidenciam qualquer preocupação em fomentar programas consistentes de formação, uma vez que isso representaria um risco para seu empreendimento, ao abrir espaço para discussões, reflexões e, conseqüentemente, para a politização de seus docentes. Estes, com o sentimento de pertença a um grupo profissional fortalecido, com interesses e objetivos comuns, abandonariam, conseqüentemente a postura passiva e passariam a exigir melhores condições de trabalho e remuneração. Além desse “risco”, as IES teriam ainda que arcar com despesas decorrentes de horas-aulas adicionais para cada professor que participasse de atividades formativas.

O que fazer diante disso, assumindo que as IES não têm interesse em proporcionar formação continuada que seja capaz de levar o docente a transformar o saber prático, experiencial, em saber embasado e transformador, o saber “práxis”? É possível resistir e permanecer empregado? No contexto atual de desmonte dos direitos adquiridos, dentre eles os trabalhistas, como resistir? Qual seria o inédito viável para essa problemática?

Ouso, então, esboçar uma proposta de inédito viável, que deve começar a ser desenhado a partir de nós, pesquisadores da área da Educação e suas subáreas. Como professora da Educação Superior privada, vivi muitos dos problemas relatados pelos sujeitos desta pesquisa, o que me instigou a entender a problemática que envolve a trajetória de aprendizagem da docência considerando as condições postas atualmente pelas IES privado-mercantis. Ineri-me, com o passar do tempo e experiência acumulada, a partir das características gerais, das condições de formação, de vida e de desenvolvimento, no conjunto dos “intelectuais orgânicos”, na acepção gramsciana, da classe trabalhadora vinculada à docência. Na universidade pública, durante o doutorado, tive a oportunidade de me aprofundar de forma crítica nas causas estruturais e nas determinações do sistema capitalista que, desde a criação da Educação Superior no país, têm limitado e afetado a qualidade do “fazer-se” docente e de seus “fazereres”. Decidi, então, fazer ressoar a voz do grupo ao qual me vinculo: os professores universitários.

Já estamos familiarizados com os “intelectuais tradicionais” que, com seus discursos e entrevistas na mídia e em grandes eventos educacionais, levantam “bandeiras” em defesa da Educação, mas, na verdade, defendem os interesses das grandes corporações que estão por trás das fundações e organizações (como Lemann, Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Senna, dentre outras) que eles representam. Essas instituições lucram com as vozes perversamente disseminadas em nossa sociedade de que “o que é público é ruim”, ao comercializarem treinamentos e cursos de formação de professores, de gestão educacional etc., para escolas públicas da Educação Básica, apropriando-se, dessa forma, de fundos públicos. Esses intelectuais reforçam e mantêm a hegemonia dominante.

Nós, pesquisadores da Educação, que lutamos para promover uma educação pública de qualidade, ao assumirmos nossa posição como intelectuais orgânicos que somos, devemos ir além da descrição da realidade e mesmo de sua simples crítica em nossas investigações. Nossas produções acadêmicas e nossos discursos devem apresentar análises e propostas de solução de problemas genuínas e inovadoras, tecidas a partir do estudo crítico de seus condicionantes particulares. A marca distintiva dessas contribuições deve ser seu caráter contra-hegemônico. Devemos, portanto, ouvir o professor, como ator social e político que ele é. Cabe a nós, pesquisadores, por meio da denúncia das reais condições de trabalho a que são submetidos professores e professoras que lecionam em IES privado-mercantis, anunciar que o atual *status quo* pode ser mudado; que não se podem “naturalizar” as precárias condições de trabalho como se fossem imutáveis.

O intelectual orgânico, conhecedor da realidade que critica, porque é parte dela, deve ser capaz de inspirar esses profissionais a não se renderem ao sistema imposto, e encontrarem formas de resistência. A função organizadora, educadora e dirigente dos intelectuais orgânicos deve estar claramente presente em suas produções científicas. As formulações teóricas, as ideias e os ideais ali expostos devem inspirar os atores da categoria profissional docente à conquista de sua autonomia e emancipação, para que, através da assunção de uma vontade coletiva, possam se mobilizar em direção a uma práxis verdadeiramente revolucionária. Os professores formadores, vendo-se como agentes sociais, teriam, então, condições de se comprometerem com a qualidade da formação de seus alunos, do ponto de vista do domínio dos objetos de conhecimento científicos e culturais, e, principalmente, com a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de criar os caminhos possíveis para a construção da democracia e a superação da injustiça social.

REFERÊNCIAS⁴⁵

- ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 137-142.
- ALBUQUERQUE, Valéria de O. **Serviço Social e o trabalho docente: precarização e intensificação do trabalho nas Instituições Privadas de Ensino Superior em São Paulo**. 2015. 184 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.
- ALMEIDA, Maria I. de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- ALMEIDA, Maria I. de; PIMENTA, Selma G (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ALMEIDA, Maria I. de; PIMENTA, Selma G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2014, 27(2), pp. 7-31, Universidade do Minho.
- ALMEIDA, Wilson M. de. Sobre o fim da gratuidade do ensino superior público brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 49, n. 173, p. 10-26, jul./set. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 dez. 2019.
- ANASTASIOU, Léa das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das G. C.; ALVES, Leonir P. (Orgs.) **Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. 7. ed. Joinville (SC): Univille, 2007, pp. 15-43.
- ANIBAL, Felipe. Evasão em licenciatura chega a 39%. **Gazeta do Povo**, 18 de julh. 2013. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/evasao-em-licenciatura-chega-a-39-ci2oebivr3fzzqs1q9w6o2h5a>. Acesso em 4 out. 2020.
- ANPED. **Entrevista com Luiz Dourado (UFG) sobre propostas de alterações nas Diretrizes 02/2015 para Formação de Professores**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-luiz-dourado-ufg-sobre-propostas-de-alteracoes-nas-diretrizes-022015-para>. Acesso em 09 dez. 2019.
- ANPED. **Manifesto ANFOPE em defesa da formação de professores**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores>. Acesso em 03 dez. 2019.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez., 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ATCON, R. P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC/DES, 1966.

⁴⁵ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BAZZO, V. L. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a16.pdf>. Acesso em 17 nov. 2019.

BELLETATI, Valéria. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária**. 2011. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, Abril, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 dez. 2019.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489-501, Set./Dez. 2006.

BOLZAN, Doris P.V.; ISAIA, Silvia M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BOLZAN, Doris P.V.; POWACZUK, Ana C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.1, p. 160-173, 2017.

BOLZAN, Doris P.V.; POWACZUK, Ana C. H.; ISAIA, Silvia M. de A. Ser formador nas licenciaturas: desafios da aprendizagem docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 365-384, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 02 out. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRANDÃO, Ana C. P.; FERENC, Alvanize V. F.; BRAÚNA, Rita de C. A. Condições de trabalho docente na universidade pública brasileira: um mapeamento de estudos. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 22, n. 2, p. 343-355, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/5561/pdf>. Acesso em 4 out. 2020.

BRANDÃO, Helena N. **Introdução à análise do discurso**. 7ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 25 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. **Estatuto das Universidades Brasileiras**. Lei Francisco Campos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htmimpresao.htm. Acesso em 15 out. 2019.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.pdf>. Acesso em 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 10 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação. **Parecer 292/62, de 14 de novembro de 1962** – Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Brasília: Documenta n. 10, 10 dez. 1962 p. 95-100.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 12 abr. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. Diário Oficial da União. Publicado em: 31/12/2018. Edição: 250. Seção: 1. Página: 59.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 08 jan. 2020.

CACETE, Núria H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400013&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 3 out. 2020.

CALDERÓN, Adolfo I. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em perspectiva**, 14(1), 2000, p. 61-72.

CAMARGO, Luís F. de F. **A condição do professor do ensino superior privado**: características estruturais da atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho. 2012. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CANDAU, Vera M. F. (Coord.) **Novos rumos da licenciatura no Brasil**. Brasília: INEP; (Rio de Janeiro): Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

CAPARROZ, Claudia M. **A precarização do trabalho docente no contexto do ensino superior no Vale do Paraíba**: entre a frustração e o adoecimento. 2016. 152f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

- CARTA DE SALVADOR. **XII Seminário Nacional de Formação de Professores**. UFBA, Salvador, BA, 2019. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/7019/carta_de_salvador_19set2019.pdf. Acesso em 10 set. 2020.
- CARVALHO, Cristina H. A. de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 761-801, jul.-set., 2013.
- CASTRO, A. D. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**. São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, out./dez, 1974. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132649/128733>. Acesso em 17 out. 2019.
- CAVALCANTE, Josineide F. **Educação Superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: INEP, 2000.
- CHAMLIAN, H. C. Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p.41-64, março/2003.
- CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob nova perspectiva. **Rev. Brasileira de Educação**, nº24, p.5-15, ANPED, São Paulo, 2003.
- COELHO, Emilia A. D. **Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante**. 2009. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
- CONTRERAS, José D. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, Josilene S. da. **A docência do professor formador de professores**. 2010. 125 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- CRUZ, Giseli B. da. Didática e docência no ensino superior. **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n250/2176-6681-rbeped-98-250-672.pdf>. Acesso em 23 jan. 2021.
- CRUZ, Giseli B. da.; 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.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade crítica: o ensino superior na República populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- _____. **A Universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: Unesp, 2007a.
- _____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial, Out. 2004.
- _____. Entre o Estado e o mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007b.
- _____. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.
- CUNHA, Maria I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018.
- D'ÁVILA, Cristina. O indefinível praticável: concepções de professores universitários sobre saberes pedagógicos e didáticos. In: Veiga, I. P. A., Viana, C. Q., Silva, E. F., Machado, L. C.

(Orgs.) **Docência, currículo e avaliação: territórios referenciais para a formação docente**. Curitiba: CRV, 2017, v.1, p. 67-78.

DINIZ-PEREIRA, Julio E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 000-000, jul./dez. 2013.

_____. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355/449>. Acesso em 03 abr. 2020.

_____. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro/99, pp. 109-125. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>. Acesso em 03 abr. 2020.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Documento de trabalho 3/03. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior na Universidade de São Paulo, 2003.

ELACQUA, Gregory; HINCAPIÉ, Diana; VEGAS, Emiliana; ALFONSO, Mariana. **Profissão professor na América Latina: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?** Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Profiss%C3%A3o-professor-na-Am%C3%A9rica-Latina-Por-que-a-doc%C3%Aancia-perdeu-prest%C3%ADgio-e-como-recuper%C3%A1-lo.pdf> . Acesso em 14 dez. 2019.

ELIAS, Marisa A. E. **Equilibristas na corda bamba: o trabalho e a saúde de docentes do ensino superior privado em Uberlândia/MG**. 2014. 181f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2014.

EPSTEIN, G. **Financialization and the world economy**. Northhampton (MA): Edgar Elgar, 2005.

FARIAS JR., Raimundo S. de. **A precarização do trabalho e o adoecimento em instituições de ensino superior privadas/mercantis**. 2014. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

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

_____. **Universidade e Poder**. Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45). 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

_____. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994, p 149- 177.

FERNANDES, Florestan. Formação de profissionais e especialistas nas faculdades de filosofia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, p. 227-233, jan./mar. 1962.

FÉTIZON, Beatriz A.de M. A propósito da formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, 8(2): 165-174, jul./dez. 1982.

_____. Educar professores? Um questionamento dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo (Capítulo 6). **Estudos e Documentos**, v. 24, FEUSP, 1984.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. In: **Nuances: estudos sobre educação**. Ano IX, v. 9, n. 9/10, pp. 189-208, jan./jun. e jul./dez. 2003.

_____. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 9, n. 15 p. 147-166 jul./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da Faeebra**, Salvador, ano 6, n.7, p. 9-32, jan./jun. 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

GAMA, Zacarias. Kroton Educacional: expansão e sujeição de todos ao trabalho. In: **Justificando: mentes inquietas pensam direito**. [online] 09 mai. 2018. Disponível em: <http://www.justificando.com/2018/05/09/kroton-educacional-expansao-e-sujeicao-de-todos-ao-trabalho/>. Acesso em 05 abr. 2020.

GARCIA, Maria Manuela A. "**Tempos pioneiros**": a constituição do campo da didática no ensino superior brasileiro. 1994. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GENTILI, Pablo A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA Tomaz T. da.; GENTILI, Pablo A. A (Orgs.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996. p. 9-49.

GEREZ, Alessandra G. **A nova classe trabalhadora vai ao Ensino Superior: um estudo das práticas didático-pedagógicas em licenciaturas de Educação Física do setor privado no Espírito Santo**. 2019. 301f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

GONÇALVES, Marta de O. **O desenvolvimento profissional do professor formador iniciante no ensino superior: uma análise das dissertações e teses (2008 a 2018)**. 2019. 158f. Dissertação (Mestrado Psicologia da Educação) Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 2019.

GROSSI, M.G.R. et al. O papel do tutor virtual na educação a distância. 2013. In: **Revista Educação**, v. 38, n. 3, set./dez. UFSM: 2013.

GUARNIERI, Maria R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria R. (Org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave**

da docência. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 5-25.

GUTTMANN, Robert. Uma introdução ao capitalismo dirigido pelas finanças. **Novos Estudos**, n. 82, p. 11-33, nov. 2008.

HARDAGH, C.C.; CAMAS, N.P.V. (De) formando o educador: uma discussão teórica acerca do professor e tutor na EaD. In: **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.2, mai.-ago. 2017, p.94-108. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/download/344/501>. Acesso em 06 jan. 2020.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editorial, 1992, p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

INEP. **Censo da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em 10 set. 2020.

INEP. **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6734509. Acesso em 10 set. 2020.

INEP. **Enade 2017: resultados e indicadores**. Brasília-DF: INEP, 09 out. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98271-2018-10-09-apresentacao-resultados-enade-2017-2018-10-09&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2020.

INEP. **Resumo técnico: Censo da Educação Básica 2018**. (Recurso eletrônico). Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080. Acesso em 14 out. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 09 dez. 2019.

ISAIA, S. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre as trajetórias docentes. **Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado**, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2003/2007.

ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. 2008.

ISAIA, Silvia M. de A.; BOLZAN, Doris P. V. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. In: **Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/bc365467a6d0d9e7b433da3aabdecab8.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. (Trad. por Célia Neves e Alderico Toribio). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LEME, Luciana F. **Atratividade do magistério para a educação básica: estudo com**

ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo – São Paulo, 2012.

LESSA, Gustavo. O aperfeiçoamento da literatura didática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 29(58), pp. 118-129, jan./mar., 1958.

LIMA, Edileusa; MACHADO, Lucília. A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. In: **Educação Unisinos** 18(2):121-129, maio/agosto 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2014.182.02/4227>. Acesso em 1º dez. 2016.

LIMA, Emília F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, 2004.

LODI, Ivana. **Um olhar sobre formadores de formadores**: histórias de vida. São Paulo: Annablume, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MACIEL, Adriana M. da R.; ISAIA, Silvia M. de A.; BOLZAN, Doris P. V. Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: **Educação**. Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 181-190, maio/ago. 2012.

MAGALHÃES, Jonas E. P. Saberes docentes sob a lente do materialismo histórico dialético: revisão crítica de fundamentos teóricos-metodológicos da epistemologia da prática a partir de um estudo comparativo. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 109-136, 2016.

MALHEIROS, Bruno T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MANCEBO, Deise; FRANCO, Maria Stela Dal Pai. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo, 2003, p. 191-204.

MARCEL, Jules; CRUZ, Giseli Barreto da. Êthos Docente de Professores Referenciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, 366 p. 363-380, jan./mar. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000100363&lng=en&nrm=iso. Acesso em 4 out. 2020.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, Amanda C. T. L.; PIMENTA, Selma G. É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**, n. 3, p. 135-156, mai./2015. Disponível em: <http://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Amanda-Cristina-Teagno-Lopes-MARQUES-e-Selma-Garrido-PIMENTA.pdf>. Acesso em 29 set. 2017.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

[86502002000900001&lng=en&nrm=iso](https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100006). Acesso em 19 mar. 2018)

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, Mar. 2000. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso)

[88392000000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso). Acesso em 08 abr. 2018.

_____. O ensino superior no Brasil. **São Paulo em Perspectiva.** n.7, pp. 50-57, janeiro/março, 1993, mimeo.

_____. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, Carlos Benedito. (Org.). **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectiva.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARX, Karl. **O capital.** Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968; I, 2, 1968a; III, 4, 1974; III, 5, 1974a e III, 6, 1974b.

MAUÉS, Olgaíses C.; SOUZA, Michele B. de. Precarização do trabalho do docente da educação superior e os impactos na formação. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 73-85, set./dez. 2016.

MEC. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.** Versão Preliminar, 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192.

Acesso em 07 dez. 2019.

MEC. **Reforma Universitária:** Relatório do grupo de trabalho. 3ª ed. Brasília (Ministério da Educação e da Cultura): 1983.

MELO, Geovana F. **Tornar-se professor:** a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 2007. 233f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2008.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13 ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.

MINTO, Lalo W. **A educação da “miséria”:** particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 322f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas – SP, 2011.

_____. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro:** do golpe de 1964 aos anos 90. 328f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas – SP, 2005.

MIRANDA, Arlete B.; MELO, Geovana F.; MALUSÁ, Silvana. A socialização profissional de professores na educação superior. **Educação e Filosofia** (UFU. Impresso), v. 26, p. 259-288, 2012.

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: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 1º. mar. 2020.

MORAES, Maria Laura B. de. **Condições de trabalho docente no contexto confessional comunitário mercantilizado:** um estudo de caso. 2013. 119 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Faculdade de Educação Universidade – Universidade Federal de Pelotas, RS, 2013.

MOROSINI, Marília C.; FERNANDES, Cleoni M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MUSSALIN, Fernanda. Análise do Discurso. In: BENTES, Anna C.; MUSSALIN, Fernanda. **Introdução à Linguística: domínio e fronteiras** (Vol. 2). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, Thiago R. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. In: **HISTEDBR** Online, Campinas, n. 45, mar. 2012, pp. 340-346.

NEMERIANO, Aline S. et al (Org.) **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do Capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

NETTO, José P. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, Antônio. Em busca da liberdade na universidades: é tempo de dizer “não”. **Revista ADUSP**, n. 60, p. 46-53, 2017.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Editora Educa, 2009.

NUNES, Daniel de F. **Quem quer ser professor no Brasil: uma análise a partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciatura**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PACHANE, Graziela G. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. **Ícone**. Programa em Educação - Centro Universitário do Triângulo. v. 11, n.1. Uberlândia: Unitri, 2005.

PASSOS, Laurizete F. O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. In: **Educação & Linguagem**, ano 10, nº 15, 99-116, jan./jun. 2007.

PAULA, Alisson S. do N. et al. O empresariamento educacional brasileiro: expansão privado-mercantil do ensino superior. **Impulso**, Piracicaba, 27(68), 65-84, jan./abr. 2017.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-1969). In: GADET Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010. p. 59-158.

PEREIRA, Marcos; OLIVEIRA, Valeska F. Professoralidade. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Brasília: INEP/RIES, 2006, v. 2, p. 400-401.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 22, n.2, p. 72-89, 1996.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: SELMA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: **Nuances**. Vol. 3, setembro de 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em 09 mar. 2020.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PRYJMA, Marielda F.; OLIVEIRA, Oséias S. de. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 841-857, set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000300841. Acesso em 3 out. 2020.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 4 out. 2020.

ROLDÃO, Maria do C. N. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação – ano XI**, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>. Acesso em 17 nov. 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Portugal: Porto, 1995. p. 63-92.

SALES, Mônica P. da S. **Trabalho docente na educação superior: uma análise a partir da teoria das representações sociais e ergologia**. 2017. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Núcleo de Formação Docente e Prática Pedagógica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e diversificação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 29, nº 84, fev./2014.

_____. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2000.

_____. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Documento de trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior na Universidade de São Paulo, 1991.

SANCHES, M. A autonomia dos professores como valor profissional. **Revista de Educação**, 5(1), 1996, pp. 41-63.

SANTANA, Otacílio A. Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência. **Educação** (Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria), v. 41, n. 2, p. 311-327, maio/ago. 2016.

SANTOS, Cláudio W. dos.; MORORÓ, Leila P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. In: **HISTEDBR On-line** Campinas, SP v.19, p. 1-19, 2019.

SANTOS, Eliane G. dos.; POWACZUK, Ana C. H. Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educativas**, Porto

Alegre, v. 5, n.2, p.38-53, 2012.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: **Póiesis Pedagógica**, v.8, n.2, ago./dez.2010, pp.4-17.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 08 dez. 2016.

SGUISSARDI, Valdemar . Educação superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política? **Educação Brasileira**. Brasília, v. 22, nº 45, p. 11-53, jul./dez. 2000.

_____. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.- dez., 2015.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado-mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em 30 set. 2020.

SGUISSARDI, V. Trabalho docente na educação superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. **Integración y Conocimiento**, v. 2, p. 142-162, 2017.

_____. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Universidad e Investigación científica**. Vessuri, Hebe. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, p. 103-133, noviembre, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR, João dos R. **Novas faces da educação Superior no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IAN, 2001.

_____. **Trabalho intensificado na federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JR, Celestino A. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JR et al (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2015. p.133-148.

SILVA JÚNIOR, João dos R. ; SGUISSARDI, Valdemar. La nueva ley de educación superior: fortalecimiento del sector público y regulación de lo privado/mercantil, o continuidad de la privatización y mercantilización de lo público? **Fundamentos en Humanidades** (San Luis), v. VII, p. 9-46, 2007.

_____. Universidade Pública Brasileira no Século XXI: Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en Blanco**. Serie Indagaciones, v. 23, p. 119-156, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262706399_Universidade_Publica_Brasileira_no_Seculo_XXI_Educacao_superior_orientada_para_o_mercado_e_intensificacao_do_trabalho_do_cente. Acesso em 4 out. 2020.

SINAES-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: reconhecimento e renovação de reconhecimento**. Brasília, DF: Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

SOUSA, Ana P. R. de; COIMBRA, Leonardo J. P. A “democratização” do ensino superior em tempos neoliberais: uma análise do processo de expansão das universidades federais pela

via da interiorização. **X Seminário Nacional do HISTEDBR**, 18-21 jul./2016, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1002-2860-1-pb.pdf>.

SOUSA, Andréa H. Mercantilização e automação do ensino superior privado: o caso da Educação a distância. **Fepesp**, 22 de novembro de 2019. Disponível em:

<http://fepesp.org.br/artigo/7078/>. Acesso em 14/12/19.

SOUSA, Andréa H. e PIOLLI, Evaldo. Expansão do ensino superior privado a partir dos anos 1990: educação mercantil e precarização do trabalho docente. In: MARINGONI, Gilberto (org.). **O Negócio da Educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco**. Federação dos Professores do Estado de São Paulo. São Paulo: Olho d'Água, 2017.

SOUTO, Romélia M. A.; PAIVA, Paulo H. A. A. de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 201-224, abr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 01 dez. 2016.

SUCUPIRA, Newton. Da faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 229/472, abril/jun., 1969.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

TARTUCE, Gisela L. B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.50, n.111, p.21-82, jul./set. 1968. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>. Acesso em 4 out. 2020.

TRINDADE, Reginaldo A. da.; CAMPOS, Renata de M.; CRUZ, Giseli B. da.; NOGUEIRA, Monique A. Docentes de cursos da área da saúde: o papel da didática na fronteira profissão/professor. **Roteiro**, v. 42, p. 133-154, 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. (Tradução de Luiz Fernando Cardoso). 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VEIGA, Ilma P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

WIEBUSCH, Andressa. **Aprendizagem docente no ensino superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2016. 180 f.

WORLD BANK. **Higher education: the lessons of experience**. Washington, DC, 1994.

XIMENES, Leandro S. **Ideologia gerencialista versus trabalho docente: um diagnóstico pautado no discurso de docentes do ensino superior das esferas pública e privada**. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ), 2015.

APÊNDICE A – Questionário

Perfil acadêmico-profissional de docentes da Educação Superior privada

Caro(a) docente,

Meu nome é Claudia Dourado de Salces. Como você, também atuo no Ensino Superior privado. Minha experiência de pouco mais de 10 anos em sala de aula levou-me a querer estudar como aprendemos a ser docentes e sob quais condições isso acontece. Por isso, conto com sua valiosa contribuição para minha pesquisa de doutorado em Educação na USP. As questões que você responderá visam a conhecer sua trajetória acadêmico-profissional e suas condições de trabalho no Ensino Superior. Seus dados pessoais (nome e e-mail) bem como o nome de sua instituição não serão divulgados, mas serão aqui registrados apenas para controle e contato (caso necessário) para futuras entrevistas.

Obrigada desde já por sua participação!

Email: _____

Concordo em participar da pesquisa intitulada “Condições de trabalho e construção de saberes do professor formador do ensino superior privado”, por meio de respostas a um questionário online (Google Form), que tem como pesquisadora responsável Claudia Dourado de Salces (c_dsalces@usp.br), aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão tratados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade, bem como da instituição onde trabalho. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação. *

Sim Não

Nome completo: _____

Fones de contato (por favor, preencha a linha abaixo com seu celular e DDD e fixo, se tiver:

I. Faixa etária:

25 a 30 31 a 40 41 a 50 51 a 60 mais de 60

II. Sexo:

Feminino Masculino

III. Cor:

Amarelo Branco Indígena Negro Pardo

Seção 1: Perfil acadêmico

O objetivo desta seção é obter informações sobre sua formação acadêmica e suas experiências anteriores como docente.

1. Faculdades/unidades onde leciona:

2. Curso(s) em que dá aula:

3. Qual sua formação na graduação? Se for mais de uma, por favor, indicar.

4. Graduou-se em que tipo de instituição?

Pública municipal Pública estadual Pública Federal

Instituto Federal Centro universitário privado Faculdade isolada privada

Universidade privada

5. Na graduação, fez curso de licenciatura? *

Sim

Não. Apenas bacharelado.

6. Há quanto tempo você é formado(a) na graduação?

Até 5 anos

De 6 a 10 anos

De 11 a 15 anos

De 16 a 20 anos

Mais de 21 anos

7. Você fez especialização?

Sim. Em instituição pública.

Sim. Em instituição privada

Não.

8. Em que área?

9. Você fez mestrado?

Sim. Em instituição pública.

Sim. Em instituição privada.

Não.

10. Em que área?

11. Você fez doutorado?

Sim. Em instituição pública.

Sim. Em instituição privada.

Não.

12. Em que área?

13. Você fez estágio de docência durante a pós-graduação? *

Sim. Não.

14. Se sim, esse estágio o ajudou na prática docente atual? Justifique sua resposta.

Seção 2: Perfil profissional

Esta seção visa a conhecer sua experiência profissional docente.

15. Já atuou como docente em níveis anteriores ao Ensino Superior? *

Sim Não

16. Se respondeu sim à pergunta anterior, em que nível atuou?

Educação Infantil pública

Educação Infantil privada

Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) público

Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) privado

Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) público

Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) privado

Ensino Médio público

Ensino Médio privado

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Curso pré-vestibular privado

Cursinho popular

Técnico profissionalizante

17. Há quanto tempo atua como docente no Ensino Superior?

Até 3 anos. De 4 a 6 anos De 7 a 10 anos De 11 a 15

Acima de 16

18. Você recebeu formação pedagógica específica para atuar como docente no Ensino Superior?

Sim, durante a pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)

Sim, na universidade/faculdade onde trabalho atualmente.

Sim, participei de alguma formação por conta própria.

Não.

19. Quais as principais contribuições dessa formação para sua prática docente atual na Educação Superior?

Seção 3: Condições de trabalho

20. Em quantas universidades/faculdades você trabalha atualmente?

Apenas uma. Em duas. Três. Quatro.

21. Qual é seu regime de trabalho na instituição de Ensino Superior?

- Professor horista
 Dedicção parcial (20 horas)
 Dedicção exclusiva (40 horas)

22. Qual sua carga horária semanal de aulas, considerando todas as instituições onde trabalha?

23. Qual sua renda mensal considerando apenas as aulas na(s) universidade/faculdade(s) onde leciona?

- Até 1000 reais
 De 1001 a 2000 reais
 De 2001 a 3000 reais
 De 3001 a 4000 reais
 De 4001 a 5000 reais
 De 5001 a 6000 reais
 6001 a 7000 reais
 7001 a 8000 reais
 8001 a 10.000 reais

24. O valor que você recebe pelas aulas na universidade/faculdade é

- Adequado ao meu grau de formação
 Insuficiente para o meu grau de formação

25. Exerce alguma outra atividade remunerada, além da docência no ensino superior?

- Sim, atuo como docente na Educação Básica.
 Sim, exerço função não docente, ligada à área de educação
 Sim, exerço função não docente em áreas não afins.
 Não. Dedico-me exclusivamente à docência no Ensino Superior.

26. Atualmente, você leciona disciplinas de sua área de formação?

- Sim Não

27. Você tem autonomia para definir conteúdo(s) e metodologia(s) de ensino em suas aulas?

- Sim, total autonomia.
 Não. A instituição tem material pré-definido (plano de aula e apostila/livro didático)
 Parcial, pois a instituição tem material pré-definido, mas o professor escolhe a metodologia que deseja aplicar.

28. Na instituição onde trabalha, você e os demais professores participam de reuniões com a coordenação pedagógica?

() Sim, semanalmente.

() Sim, quinzenalmente.

() Sim, mensalmente

() Sim, semestralmente.

() Sim, anualmente.

() Não.

29. Quais são suas maiores dificuldades no trabalho em sala de aula no Ensino Superior?

30. Na(s) instituição(ões) onde você trabalha, há oportunidade de trocas, discussões com seus pares acerca das dificuldades encontradas em sala de aula? Explique.

31. Na(s) instituição(ões) onde você trabalha, para o desenvolvimento de suas aulas, você e seus alunos têm acesso a laboratório de informática, materiais de consumo, material permanente, datashow, etc? Explique.

32. Na instituição onde trabalha, você e os demais colegas recebem algum tipo de formação para uso de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) no ensino?

() Sim () Não

APÊNDICE B – Questões da entrevista

Tema 1: SER PROFESSOR

1. Ser professor: foi escolha ou acaso?
2. Ser professor, para você, é uma profissão ou uma ocupação?

Tema 2: SABERES DA DOCÊNCIA

3. Como você aprendeu a ser professor? Quais experiências formativas você considera que tenham sido importantes para esse aprendizado da profissão docente?
4. Você acha que os saberes específicos de sua área de formação são suficientes para o exercício da docência na Educação Superior? Quais saberes você considera importantes para exercer a docência nesse nível de ensino?

Tema 3: DIFICULDADES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

5. Você enfrenta dificuldades no exercício da docência no ES? Quais são suas principais dificuldades? A que aspectos ou fatores você atribui essas dificuldades? Como você explica as causas ou razões dessas dificuldades?
6. Considerando suas condições de trabalho atuais, como carga horária, tempo de preparação das aulas, atendimento aos alunos, uso de TICs (tecnologias da informação e comunicação), dentre outras, como você poderia descrever a profissão docente no contexto da educação superior?
7. Quais os maiores empecilhos que você enfrenta para poder se dedicar ao aperfeiçoamento da sua prática docente?

Tema 4: RELAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO

8. A instituição onde você trabalha contribui com sua formação como docente de alguma forma? Em caso afirmativo, em quais atividades e aspectos?
9. Quais as expectativas da instituição onde você dá aula em relação ao seu trabalho como docente?
10. Quais as suas expectativas com relação às contribuições da instituição onde leciona para sua formação profissional?

Tema 5: PAPEL COMO FORMADOR

11. Qual o seu compromisso como formador de futuros professores que, muito provavelmente, irão atuar no ensino público?
12. Você sente algum tipo de contradição entre sua compreensão pessoal acerca do seu trabalho e o modo como você o exerce? Se existirem contradições, como você explica as suas causas?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (Questionário)**[Para os sujeitos participantes da pesquisa – professor de instituição privada de Educação Superior]**

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “Condições de trabalho e construção de saberes do professor formador do ensino superior privado”, que tem como pesquisador/a responsável Claudia Dourado de Salces, aluno/a da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado/a por professora doutora Maria Isabel de Almeida, os/as quais podem ser contatados/as pelo e-mail cdsalces@usp.br e mialmei@usp.br, ou telefone (19) 98805-7180 e (11) 99569-8009. O presente trabalho tem como objetivo principal *traçar o perfil do docente que atua nos cursos de licenciatura de faculdades privadas do interior de São Paulo, delineando seu percurso profissional, investigando as condições de trabalho em que esses sujeitos se inserem e como estas contingenciam suas práticas docentes e seu desenvolvimento na profissão.*

Minha participação consistirá em responder a um questionário online (Google form), cujo link será enviado por e-mail, composto de 32 questões que visam levantar informações quanto ao tempo de formação, às docentes experiências anteriores, ao tempo de dedicação à docência no ensino superior, para quantas turmas leciono, se passei por algum curso/experiência de formação pedagógica de preparação para a docência, dentre outras. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura

Local e data.

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido (Entrevista)**[Para os sujeitos participantes da pesquisa – professor de instituição privada de Educação Superior]**

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “Condições de trabalho e construção de saberes do professor formador do ensino superior privado”, que tem como pesquisador/a responsável Claudia Dourado de Salces, aluno/a da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado/a por professora doutora Maria Isabel de Almeida, os/as quais podem ser contatados/as pelo e-mail cdsalces@usp.br e mialmei@usp.br, ou telefone (19) 98805-7180 e (11) 99569-8009. O presente trabalho tem como objetivo principal *traçar o perfil do docente que atua nos cursos de licenciatura de faculdades privadas do interior de São Paulo, delineando seu percurso profissional, investigando as condições de trabalho em que esses sujeitos se inserem e como estas contingenciam suas práticas docentes e seu desenvolvimento na profissão.*

Minha participação consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada presencial ou por meio de videoconferência por Skype, ou por Whatsapp, cujo áudio será gravado para fidelidade dos dados, e disponibilizado aos professores participantes para concordância quanto ao conteúdo a ser publicado. Serão feitas perguntas visando ampliar as compreensões obtidas nas respostas ao questionário de levantamento de perfil docente.

Tenho ciência de que as identidades tanto dos professores participantes quanto das instituições às quais estes estiverem ligados não serão divulgadas por nenhum meio. Serão usadas letras para identificar as instituições e nomes fictícios para os professores participantes. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura

Local e data.