

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Márcia de Souza Hobold

**A constituição das formas identitárias dos professores/chefes de
departamento dos cursos de licenciatura**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Márcia de Souza Hobold

**A constituição das formas identitárias dos professores/chefes de
departamento dos cursos de licenciatura**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação – Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Marli Eliza Dalmazzo Afonso de André.

SÃO PAULO
2008

Banca examinadora

*O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as
pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram
terminadas – mas que elas vão sempre mudando.*

Afinam ou desafinam.

(Guimarães Rosa – Grande Sertão: Veredas)

*Para o meu querido marido Giovani pelo incentivo, amor, ternura,
companheirismo, paciência e, acima de tudo, por ter sempre acreditado em
mim. Você é uma dádiva em minha vida.
Muito obrigada, meu amor!*

DEDICATÓRIA

*Dedico esta tese à Querida Orientadora e Professora
Doutora Marli André pelas discussões, correções,
sugestões e, acima de tudo, por ter contribuído com a
constituição da minha identidade.
Esta tese é nossa!*

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido e amado marido Giovani pelo carinho, paciência, incentivo e confiança. Muito obrigada por ter proporcionado todas as condições necessárias para que essa conquista fosse possível.

À querida professora Marli André pelos constantes incentivos, correções, leituras e trocas de experiência. Conhecê-la foi uma das melhores situações que a vida me propiciou.

À minha família pelo carinho e compreensão.

À senhora Irene que sempre esteve ao meu lado. Em todos os momentos que precisei sempre me ajudou. Sua presença em nosso departamento é de extrema importância.

À Helena que esteve sempre presente por meio de seus recados (*e-mails*).

À professora Bernardete Gatti que me ensinou a abrir os “olhos” para os acontecimentos e fatos que ocorrem ao meu redor, assim como me mostrou a importância da ética e da seriedade na construção de uma pesquisa. Tê-la tido como professora foi um privilégio!

À professora Vera Placco que, desde 1996, faz parte de minha vida e me inspira para alçar vôos maiores. Mesmo sem saber, incentivou-me a vir para a PUC – SP. Seu jeito carinho e simpático traz uma imensa alegria para mim. Obrigada por todas as contribuições!

À professora Vera Trevisan pelas suas sugestões. Sua inteligência faz com que a admire cada vez mais. É muito bom tê-la por perto.

Aos simpáticos professores do Departamento de Psicologia da Educação, muito obrigada pelos ensinamentos.

Aos amigos que fiz na PUC, tantos... Entre eles, deixo aqui o meu carinho especial para: Patrícia Almeida, Laurizete, Neusa, Ana Lúcia, Marynelma, Marly, Márcia Pacheco, Roberta Rotta, Elvira, Maria Inês, Fernanda, Marili, Magali, Regina...

Aos professores/chefes de departamento que, por meio de suas narrativas, ajudaram a constituir esta tese de doutoramento.

À universidade comunitária que deu abertura para que os dados fossem coletados na instituição, juntamente com seus professores/chefes de departamento, professores formadores e ex-alunos das licenciaturas.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela concessão de bolsa de estudos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – CAPES, pela concessão de bolsa de estudos.

Ao Andrei da reprografia que sempre me atendeu com muita gentileza.

Enfim, a todos que atravessaram o meu caminho nesta maravilhosa universidade que é a PUC SP.

RESUMO

HOBOLD, Márcia de Souza. A constituição das formas identitárias dos professores/chefes de departamento dos cursos de licenciatura

Pesquisas sobre os cursos de licenciatura são importantes para se conhecer o contexto em que se dá a formação dos futuros professores. Os profissionais que trabalham nas licenciaturas têm suas histórias de vida, que são constituídas pelas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. Considerando este fator, a presente pesquisa teve como principal objetivo compreender como as formas identitárias dos professores/chefes de departamento de licenciatura são constituídas nas relações sociais e de trabalho. O campo de estudo da presente pesquisa foi uma universidade comunitária. Num primeiro momento da coleta de dados, foram entrevistados nove professores/chefes de departamento que relataram as principais atividades desenvolvidas no seu dia a dia. Uma nova entrevista foi posteriormente realizada com esses professores/chefes para explorar melhor os aspectos relativos à sua trajetória pessoal/profissional e ao desempenho de sua função. Foram também entrevistados quatro professores formadores, quatro ex-alunos da licenciatura e o gestor diretamente ligado aos chefes de departamento. Num momento posterior foram realizadas entrevistas aprofundadas com dois professores/chefes com o objetivo de conhecer o processo de constituição de suas formas identitárias nas relações sociais e de trabalho. Esses dados foram complementados com análise de documentos da instituição. No plano de investigação houve a intenção de seguir os mesmos passos de Claude Dubar (1997, 1998, 2005, 2006), nos estudos com trabalhadores franceses, para conhecer como as trajetórias de vida constituem as formas identitárias dos professores/chefes que atuam nos cursos de licenciatura e a relação destas com o contexto do seu trabalho. Outros autores também constituíram o arcabouço teórico desta tese, dentre eles: André (2001, 2006), Bauman (2004, 2005), Campos (2002), Candau (1988, 1997), Diniz-Pereira (2000), Elias (1994), Romanowski (2002) e Weber (2004). Foram analisadas as narrativas dos professores/chefes de departamento sobre sua história familiar, acadêmica e profissional, bem como seu trabalho na chefia. A “passagem” de professor formador para chefe de departamento foi relatada por muitos como difícil e, mesmo, angustiante. Não foi fácil para muitos deles, assumir uma multiplicidade de atividades envolvidas na função de chefia, para as quais nem sempre se sentiam preparados. Tiveram que reestruturar seus conhecimentos, desenvolver habilidades, responder a situações e demandas totalmente novas. A pesquisa revelou que há um dinamismo na (re)constituição das formas identitárias, processo em que o outro tem um importante papel. Há uma transação permanente entre a “identidade para si” (eu) e a “identidade para o outro”. Os resultados da pesquisa corroboraram a tese de que a configuração das formas identitárias está diretamente vinculada às situações das relações sociais e de trabalho e que estas podem afetar as ações dos chefes de departamento das licenciaturas.

Palavras-chave: Formas identitárias. Identidades profissionais. Trabalho dos chefes de departamento das licenciaturas. Formação de professores.

ABSTRACT

HOBOLD, Márcia de Souza. Forms of identity constitution of teachers/heads of departments of teacher education (licensure) courses.

Researches on teacher education (licensure) courses are important in order to know the context where the education of the prospective teachers has begun. The professionals who work in such courses have their own life stories, which are constituted by their personal, academic and professional experiences. In view of this factor, the current research has had as main purpose to understand how the identity forms of the teachers/heads of the licensure department are constituted in social and in work relations. The field of study of the current research was a communitarian university. At the first moment of data gathering, nine teachers/heads of department have been interviewed and they have told us the main activities developed in their day by day. A new interview was carried through later with the same teachers/heads, to better explore the aspects related to their professional /personal trajectory and to the performance of their function. Also four teacher educators, four former-students of licensure and the administrator directly connected to the heads of department have been interviewed. Finally, two teachers/heads have been interviewed with the objective to know the process of constitution of their identity forms in social and in work relations. These data had been complemented by document analysis of the institution. In the investigation plan there was the intention to follow the same steps of Claude Dubar (1997, 1998, 2005, 2006), in the studies carried out among French workers, in order to know how the life trajectories constitute the identity forms of the teachers/heads who act in licensure courses and their relation with the context of their work. Other authors have also constituted the theoretical structure of this thesis, amongst them: Andres (2001, 2006), Bauman (2004, 2005), Campos (2002), Candau (1988, 1997), Diniz-Pereira (2000), Elias (1994), Romanowski (2002) and Weber (2004). The narratives of teachers/heads of department on their familiar, academic and professional stories have been analyzed, as well as their leadership work. The “transition” of a teacher educator to a head of department was reported by many of them as difficult and even anguishing. It was not easy, for many of them, to take on a multiplicity of activities involved in the leadership function, for which they were not always feeling prepared. They have had to restructure their knowledge, to develop abilities, and to answer to totally new situations and demands. The research has revealed that there is dynamicity in the (re)constitution of the identity forms, which is a process where the other has an important role. There is a permanent transaction between the “identity for myself” (I) and the “identity for the other”. The outcome of the research has corroborated the thesis that the configuration of the identity forms is directly tied to the situations of social and work relations, and that these can affect the daily actions of the heads of department of the licensure.

Word-key: Identity forms. Professional identities. Work of the heads of department of the licensure. Teacher qualification.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A pesquisa.....	13
-----------------	----

CAPÍTULO 1 - O DEBATE SOBRE AS LICENCIATURAS NO BRASIL.....20

1.1. As pesquisa sobre as licenciaturas no Brasil.....	25
1.1.1 Novos Rumos para as licenciaturas?.....	26

1.1.2 Balanço das dissertações e teses sobre as licenciaturas defendidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil entre os anos de 1990 e 1998.....	35
---	----

1.1.3 As representações dos professores da licenciatura do curso de Ciências Biológicas da UFMG sobre o processo de ensino.....	38
---	----

1.1.4 A Reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990.....	44
--	----

1.2 Análise das quatro pesquisas sobre os cursos de formação inicial (licenciaturas).....	47
---	----

1.3 O cursos de licenciatura no contexto atual.....	49
---	----

CAPÍTULO 2 - A QUESTÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS NA LITERATURA.....54

2.1 As abordagens de Weber, Nobert Elias e Bauman.....	60
--	----

2.2 A abordagem de Claude Dubar (identidades profissionais).....	69
--	----

2.3 Procedimentos de investigação.....	77
--	----

CAPÍTULO 3 - DINÂMICA DA INSTITUIÇÃO.....83

3.1 O surgimento da instituição.....	84
--------------------------------------	----

3.2 A forma de escolha dos primeiros gestores da instituição.....	86
---	----

3.3 A crise financeira e política.....	88
--	----

3.4 O crescimento da universidade.....	91
--	----

3.5 As oportunidades e avaliação dos e para os cursos de graduação.....	96
---	----

3.6 As diretrizes organizacionais da universidade.....	98
--	----

3.6 O acervo bibliográfico e a publicação do conhecimento.....	98
--	----

CAPÍTULO 4 – A DIVERSIDADE DE FUNÇÕES PROFISSIONAIS NO ENSINO SUPERIOR.....100

4.1 Os setores de atuação na educação superior brasileira.....	106
--	-----

4.2 A diversidade de funções requeridas aos professores/chefes de departamento no ensino superior.....	111
--	-----

4.3 O ingresso na função de chefe de departamento do curso de licenciatura.....	115
---	-----

4.4 O significado atribuído à função de chefe de departamento.....	118
--	-----

4.5 Os conhecimentos da gestão necessários à função de chefe de departamento.....	126
---	-----

CAPÍTULO 5 – IDENTIDADES PROFISSIONAIS EM CONSTITUIÇÃO.....130

5.1 Professor/chefe Germânio.....	131
-----------------------------------	-----

5.2 A constituição da forma identitária do professor/chefe Germânio.....	148
--	-----

5.3 A professora/chefe Lúcia.....	163
-----------------------------------	-----

5.4 A constituição da forma identitária da professora/chefe Lúcia.....	173
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....182

REFERÊNCIAS.....194

INTRODUÇÃO

A PESQUISA E SEUS CAMINHOS

As histórias de vida são constituídas por meio de uma trajetória permeada por interesses, relações sociais com a família, a escola, o trabalho, bem como pela apreensão e ressignificação de referenciais acadêmicos, profissionais e culturais.

Com minha história não foi diferente. Iniciei como professora de primeira a quarta série quando fiz dezoito anos, após concluir o curso de magistério. Trabalhei, também, como professora de quinta a oitava série, orientadora educacional e coordenadora pedagógica. Estas duas últimas funções foram exercidas em escolas de educação profissional, mais especificamente, no ensino médio.

Na busca constante do aprender, meus estudos voltaram-se para os processos de formação do professor, a prática docente e as relações interpessoais que se estabelecem no cotidiano escolar. Meus interesses estiveram focados na intersecção entre a pedagogia e a psicologia, áreas de minha graduação. Na construção dos saberes da docência posso afirmar que muitos ainda estão inconclusos... Mas, entendo que são os saberes inconclusos que dão abertura para a construção de novas aprendizagens.

O trabalho docente foi objeto de estudo do meu mestrado. Ao submeter o projeto de pesquisa para a seleção do doutorado, tinha como idéia pesquisar os professores dos cursos de licenciatura - formação inicial de professores. Este interesse surgiu após trabalhar, por muitos anos com professores da educação básica. A experiência como coordenadora pedagógica em uma escola de ensino médio, possibilitou-

me conhecer as dificuldades, acertos, receios e inseguranças de muitos professores que comigo trabalhavam. Muitos se referiam à precariedade de sua formação inicial.

Ao ingressar no Programa de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, em 2005, integrei-me no Grupo de Pesquisa “Trabalho Docente do Professor Formador”. Os estudos e pesquisas realizados e os em realização, têm contribuído ativamente e significativamente para a constituição da minha identidade acadêmica, pessoal e profissional.

Na busca de ampliar os conhecimentos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa nasceu a idéia de investigar o trabalho do professor formador, dando “voz” aos chefes de departamento dos cursos de licenciatura.

O contexto de pesquisa...

As pesquisas sobre os cursos de licenciatura têm sido constantes nos últimos anos. As reformas educativas dos anos 1990 trouxeram novas exigências e direcionamentos aos cursos de formação inicial de professores e, ao mesmo tempo, puseram em evidência o campo da formação docente que se torna mais presente nos debates sobre as políticas públicas, bem como nos eventos da área da educação. Nas palavras de Mizukami (2005, p. 72):

Evidenciam-se atualmente, no cenário brasileiro, investimentos quanto à elaboração, implementação e acompanhamento de políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores. Evidencia-se, igualmente, que a ênfase em boa parte das propostas e experiências atuais recai sobre processos de formação inicial e continuada de professores do ensino infantil,

fundamental e médio, considerando diferentes contextos e modalidades de ensino. A docência no ensino superior é ainda território que apresenta iniciativas tímidas – comparativamente às demais –, embora mais recentemente também tenha passado a fazer parte do debate da área de forma mais sistemática.

De fato cresceu o interesse de pesquisadores nos últimos anos, pelas questões relacionadas à formação de professores. No entanto, estudos sobre a docência no ensino superior e, particularmente, sobre o trabalho do professor formador são escassos. São os professores formadores que atuam na formação acadêmica e profissional dos professores da educação básica, mas seu trabalho e formação têm sido pouco investigados.

No mapeamento das teses e dissertações, defendidas nos programas de pós-graduação em educação no país, André (2001, p. 302) verificaram que nos anos 1990:

Dos 284 trabalhos sobre formação de professores, produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%), focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente. A *formação inicial* inclui os estudos sobre o curso Normal – 40% do total das pesquisas –, o curso de licenciatura (22,5%), e a pedagogia (9%), além de três estudos comparados. O conteúdo mais enfatizado nesses trabalhos é a avaliação dos cursos de formação, seja em termos de seu funcionamento, seja em termos do papel de alguma disciplina do curso. Outro conteúdo priorizado é o professor, suas representações, seu método, suas práticas (p. 302).

Em um estudo mais recente André (2006), constatou que, no ano de 2003, das 2.104 dissertações e teses defendidas na área de educação 348 tinham como tema central a formação de professores. Isso representa 17% do total das pesquisas, percentual que revela um interesse bastante significativo por parte dos pesquisadores pela temática. Segundo esses dados, o maior número de pesquisas tratava do tema identidade e profissionalização docente (43%); vindo a seguir as pesquisas sobre formação continuada (26%); formação inicial (18%); política de formação (3%) e formação inicial e continuada (3%).

André (2006) comparou dados das pesquisas realizadas em 1993 e 2003 e afirmou que em um “período de dez anos o número de programas de pós-graduação em educação quase dobrou e o interesse pela temática da formação docente teve um aumento significativo” (p. 21). A autora também mostrou que em 1993, 77% das pesquisas focalizavam os cursos de formação inicial, mas esse percentual caiu para 18,1% em 2003. Por que teria havido essa redução?

O estudo dos processos de formação dos futuros docentes tem grande relevância num país que busca melhorar a qualidade do ensino, pois se há inúmeros fatores que podem concorrer positivamente para que a maioria das crianças e jovens se apropriem de conhecimentos relevantes, o professor qualificado é certamente um deles.

Imbernón (2004) ressalta o valor da formação inicial na profissionalização docente. Acredita que é na formação inicial que ocorre a aprendizagem de virtudes, valores e do vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, ou seja, da responsabilidade social. Segundo o autor, é também o momento em que ocorre a aprendizagem dos vícios, das rotinas, da desvalorização, das práticas não condizentes com os discursos.

Para ele é a formação inicial dos professores que deve proporcionar a aprendizagem de conhecimentos científicos, culturais, contextuais, psicopedagógicos e pessoais que acompanhem o futuro professor na sua trajetória profissional. O desenvolvimento intelectual dos futuros professores, também se inclui entre os alvos desejáveis dos cursos de formação inicial.

Nas palavras de Dias-da-Silva (2005, p. 392) “não basta aos licenciandos participarem de projetos e vivenciarem o cotidiano escolar reduzido à perpetuação do senso comum. Sua formação intelectual é imprescindível!”.

Os cursos de formação inicial têm papel significativo na vida profissional do futuro professor, daí o estranhamento diante da redução de estudos sobre esta temática.

Existem publicações resultantes das pesquisas realizadas sobre o trabalho do professor formador (ANDRÉ, 2006; MIZUKAMI, 2005). São pesquisas que contribuem para conhecer os aspectos relacionados aos saberes docentes, desafios da docência e condições de trabalho do professor formador. Apesar de serem estudos recentes, estes estão contribuindo com o campo da formação inicial.

Uma outra temática pouco pesquisada no Brasil e que está ligada à formação de professores é a do trabalho dos coordenadores dos cursos de licenciatura. Praticamente, não existem pesquisas sobre esta função.

Tem-se como hipótese inicial que o trabalho do chefe de departamento está diretamente relacionado com a sua forma identitária. Os estudos de Dubar, sobre a configuração da forma identitária profissional dos trabalhadores na França, inspiraram a realização desta

pesquisa que se centra no trabalho dos chefes de departamento¹ dos cursos de licenciatura.

Para Dubar (2005) a forma identitária profissional está diretamente vinculada à identidade pessoal. O indivíduo, por meio das relações sociais que estabelece desde a infância, constrói um arcabouço pessoal, que constitui sua identidade. A identidade pessoal não se estabelece sem a participação do outro, ou seja, ela se constitui na alteridade.

Dubar (2005) acredita que as formas identitárias são constituídas e/ou reconstituídas pelas relações sociais no âmbito familiar, escolar e do trabalho. No âmbito desta pesquisa, busca-se compreender como as formas identitárias são constituídas nas relações sociais e de como elas participam do trabalho dos chefes de departamento. Como seres produtivos, os indivíduos se inserem no campo de trabalho e nas relações sociais dali decorrentes e vão construindo e reconstruindo as formas identitárias, modificando a si e o seu meio.

Considera-se que o chefe de departamento pode ser o articulador entre a instituição, o professor formador e os futuros professores e seu trabalho pode interferir no projeto pedagógico do curso. Ele pode assumir a responsabilidade de co-elaborador, com os demais formadores, das normas curriculares, dos projetos disciplinares e das atividades de ensino.

O chefe de departamento da licenciatura pode ter, portanto, um papel formador e, extremamente importante, junto aos professores da licenciatura e, conseqüentemente, junto aos futuros docentes. Considerando a relevância desta função nos cursos de formação inicial, caberá a esta pesquisa:

¹ Em algumas instituições não existe a denominação de coordenador de curso e, sim, de chefe de departamento.

- Compreender como as formas identitárias dos professores/chefes de departamento de licenciatura são constituídas nas relações sociais e de trabalho.

Esse objetivo se desdobra em três questões:

- Como as trajetórias de vida constituem as formas identitárias dos professores/chefes que atuam nos cursos de licenciatura?
- Como as atividades decorrentes da função de chefia afetam as formas identitárias dos professores/chefes de departamento dos cursos de licenciatura?
- Que conseqüentes há entre as formas identitárias dos professores/chefes e o seu trabalho no departamento?

A tese que aqui se defende é que a forma identitária tem uma repercussão direta e extremamente importante no trabalho dos chefes de departamento das licenciaturas.

CAPÍTULO 1 – O debate sobre as licenciaturas no Brasil

Nas duas últimas décadas, os olhares dos pesquisadores e da mídia nacional têm estado sobre os processos formativos dos professores e o trabalho docente. Tem sido recorrente culpabilizar a educação e, conseqüentemente, o trabalho do professor pelas mazelas da educação e até pela falta de qualidade da mão-de-obra dos trabalhadores no Brasil.

A contratação de trabalhadores qualificados e preparados para integrar o processo produtivo das indústrias brasileiras, após a abertura das fronteiras entre Brasil e outros países desenvolvidos, trouxe algumas conseqüências para o país. Entre elas o despreparo da mão-de-obra dos trabalhadores brasileiros que não obtiveram, durante um bom tempo, uma formação escolar que os integrasse no desenvolvimento tecnológico.

Com a abertura das fronteiras entre os países, inclusive os mais desenvolvidos tecnologicamente que o Brasil, a era “da globalização” passou a interferir na concorrência dos produtos brasileiros entre os diversos mercados. Os produtos produzidos por uma mão-de-obra qualificada, bem como, com os recursos de tecnologias “modernas” tornaram-se ameaçadores para as indústrias do país.

A era da globalização evidenciou muitas das fragilidades do processo educacional e despertou o “corpo empresarial” para a importância de qualificar seus trabalhadores para enfrentar a concorrência externa. No início dos anos 1990, o “corpo empresarial”, passou a instigar o sistema educacional para que melhorasse e fornecesse aos jovens brasileiros uma escolarização de qualidade. Aliás, nesta época o termo “qualidade total na educação” foi transposto do modelo empresarial e integrado ao discurso de muitas escolas brasileiras.

Nesse clima de incentivo à melhoria da educação ganha destaque a formação dos professores. Como afirmou Libâneo (2004), sabe-se que:

Junto com a reestruturação produtiva vêm às reformas educacionais, pois há suficiente base histórica para sabermos que reajustes na realidade econômica e produtiva incidem em alterações no âmbito social, cultural e até pessoal (p. 20)

A preocupação e responsabilização da escola e, conseqüentemente, do trabalho do professor é expressa por Balzan nos seguintes termos:

O profissional formado pela Escola, em seus vários níveis e ramos de especialização, vem sendo rejeitado pelas instituições empregatícias, que não poupam críticas à má qualidade do produto oferecido pela primeira. No que se refere ao magistério, reclama-se da falta de profissionais altamente competentes, ao mesmo tempo em que se assiste a proletarização do professor (1983, p. 19).

Para atender as exigências de melhor qualificação dos alunos, a formação de professores, visava a instrumentalização dos mestres com técnicas e métodos de ensino eficazes na transmissão dos conteúdos, pois os estudantes eram tidos como receptores das informações transmitidas pelos mestres/professores. Nesse modelo, da racionalidade técnica o professor é visto como:

Um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, o conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, pois servirá de

apoio para a sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 260).

Já na década de 1980, após muitas críticas a esse modelo, muitos dos professores dos cursos de licenciatura passaram a assumir o compromisso político da formação, considerando a “função social da universidade” (CANDAUI, p. 36, 1997). Nesta década, houve uma mudança de concepção educacional e passou a ser considerado o desenvolvimento político dos estudantes por parte dos professores. Assim, o papel do professor, nas diferentes modalidades de ensino, deveria ser o de emancipar socialmente e politicamente os estudantes. Na época, ressaltava-se prioritariamente “a importância do professor em seu processo de formação conscientizar-se da função da escola na transformação da realidade social dos seus alunos e ter clareza da necessidade da prática educativa estar associada a uma prática social mais global” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 27).

A década de 1990 trouxe para a formação dos professores a concepção do modelo de competência que passou a permear os documentos que organizavam os processos formativos nas diferentes modalidades de ensino no país. Para Campos (2002) “o conceito de competência instaura novas estratégias e dispositivos que possibilitam a configuração de uma nova institucionalidade na gestão do pessoal do magistério” (p. 119). Ainda para esta pesquisadora:

A noção de competências vem acompanhada de uma re-significação da função docente e da prática pedagógica; [...], esse processo implementa uma nova racionalidade às práticas de formação supervalorizando as dimensões cognitivas que constituem a ação docente – no foco da formação está a preocupação com o domínio de regras e

das normas que possam promover a eficácia do trabalho pedagógico” (*ibid.*, p. 120).

O conceito de competência, integrado pelos conhecimentos, habilidades e atitudes do trabalhador, passou a ser alvo das políticas salariais e de ascensão profissional, bem como passou a orientar os documentos educacionais. Para Ramalho e Carvalho (1994, p. 51):

Daí, o nascimento e o desenvolvimento do ‘profissionalismo’ dentro do mundo do trabalho estar muito próximo aos sistemas educativos das sociedades industriais do século passado, estabelecidos paralelamente aos mercados de trabalho. Diante de um profissional livre num mercado de serviços, a sociedade industrial gerou um sistema diferencial de competências e recompensas, baseado na aquisição de uma experiência social reconhecida (através da educação e dos títulos acadêmicos) e no monopólio do conhecimento especializado pelos profissionais.

Como afirmou Campos:

Dos trabalhadores de agora, diziam os gerentes, espera-se que além de saber fazer bem, sejam também portadores de qualidades subjetivas como iniciativa, criatividade, capacidade para o trabalho em grupos, para a gestão de imprevistos, etc., além de níveis de escolaridade mais elevados (2002, p. 7).

Para atender a estes novos requisitos imputados pelos empresários, que se refletiam na exigência da melhoria do processo educacional, principalmente no quesito de desenvolvimento de novos

conhecimentos, habilidades e atitudes, resultando no conceito tão propagado de competência, houve acordos mundiais, assim como, a inserção de novas concepções sobre o ensino-aprendizagem. O “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI”, resultando no livro “Educação: um tesouro a descobrir”², foi uma das referências que inseriu-se nas produções dos documentos oficiais e, conseqüentemente, nos discursos de grande parte dos educadores. Foi uma publicação (relatório) que, entre tantos assuntos, divulgou os quatro pilares “essenciais à educação”: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; e, aprender a ser, que foram incorporados por muitos dos documentos oficiais.

Assim, houve um direcionamento de olhares para o papel da educação e, conseqüentemente, para o docente. Para o desenvolvimento dos quatro pilares da educação, houve uma intensa propagação para que os profissionais da educação assumissem, nos espaços escolares, o desenvolvimento destas competências. Deste modo, foram responsabilizados os envolvidos com a educação para serem os agentes das mudanças necessárias à formação dos brasileiros frente à sociedade moderna/capitalista.

Diante desse cenário, que exigia mudanças nos processos educativos bem como na formação de docentes à democratização do acesso à escola, a década de 1980 parece não ter dado conta da formação dos estudantes/trabalhadores. Proença (2004, p. 19) explicita essa situação nas seguintes palavras:

O fracasso da educação escolar no Brasil é um fator incontestável. Embora a década de 1980 seja marcada

² Conhecido, também, como o Relatório Jacques Delors, publicado em setembro de 1996 e que teve a contribuição de especialistas de todo o mundo, visando ser uma “característica que o torna imprescindível diante do processo de globalização das relações econômicas e culturais que estamos vivendo” (2000, p. 9), na apresentação do livro no Brasil, pelo na época, Ministro da Educação Paulo Renato Souza.

pelo aumento do número de vagas nas escolas, garantindo o acesso de grande parte da população da zona urbana, o mesmo não se pode dizer quanto aos índices relativos à qualidade do ensino oferecido à população. Convive-se com altos índices de exclusão escolar (evasão e repetência), baixa remuneração aos professores, baixos índices de investimentos em educação pública em relação do Produto Interno Bruto, dentre outros³.

Compreende-se com Proença (2004), que a democratização da escola não foi acompanhada por condições que possibilitariam manter o nível de qualidade do ensino. Os estudantes da escola pública não receberam (e não recebem?) uma educação que os preparasse, efetivamente, para decifrar os códigos da modernidade e competir de forma igualitária nos postos de trabalho e de formação/graduação.

A constatação de que o processo de ensino não tem atendido os alunos, principalmente aqueles das camadas populares, conforme menciona Proença, faz-nos direcionar o olhar para os cursos de formação de professores e mais especificamente para os cursos de licenciatura.

1.1 As pesquisas sobre os cursos de licenciatura no Brasil

Para situar os debates sobre a questão das licenciaturas serviram de apoio: a pesquisa coordenada por Candau (1997) “Novos Rumos da Licenciatura”, realizada na década de 1980; o balanço das dissertações e teses sobre as licenciaturas no Brasil entre os anos de 1990-1998 de Romanowski (2002); a dissertação de mestrado de Diniz-Pereira (2000)

³ A autora faz várias referências a dados em uma nota de rodapé. Optou-se por não inserí-los aqui.

sobre a formação de professores na licenciatura de Biologia da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; e, a tese de doutoramento de Campos (2002), sobre a reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990.

1.1.1 Novos Rumos para as licenciaturas?

Candau (1997) apresentou os resultados de uma análise de experiências desenvolvidas pelas áreas específicas⁴, dos cursos de licenciatura, entre os anos de 1985-1987. Houve a participação de três experiências de duas universidades do Rio de Janeiro: uma universidade privada e outra pública. O corpo docente que compunha ambas as universidades era composto por, na maioria, professores doutores, com um contrato de trabalho de tempo integral na instituição.

Os professores das duas universidades, já na época, demonstravam preocupação maior com a pesquisa e com a pós-graduação, sendo que, segundo Candau (1997, p. 34): “as demais atividades e tarefas a serem realizadas pelos professores estavam de alguma forma subordinadas a este interesse ‘maior’”. Candau (1988, p. 10) explica como se desenvolveu a coleta de dados:

Para a obtenção dos dados foram utilizados instrumentos próprios das abordagens qualitativas, especialmente a entrevista, a observação e a análise de documentos. Foram realizadas entrevistas com pessoas consideradas chaves para o desenvolvimento de cada um dos projetos, com outros professores das respectivas unidades e da Faculdade de Educação e com alunos. Também,

⁴ Área específica de conhecimento compreende os professores que não pertenciam às unidades de educação (área de formação didático-pedagógica), ou seja, não eram professores vinculados às disciplinas da licenciatura (formação de professor).

especificamente no caso do projeto na área de História e Geografia, foram entrevistados professores do ensino público de 1º grau⁵ envolvidos na experiência. Igualmente, foram analisados diferentes tipos de documentos em relação a cada uma das experiências, tais como planos curriculares, relatórios, textos didáticos, definições de princípios, artigos publicados, documentos de circulação restrita, etc.

A pesquisa foi realizada em duas etapas:

- 1) Análise da evolução histórica dos cursos superiores de formação de professores, momento em que a pesquisadora e sua equipe levantaram os dados sobre a temática nos diferentes periódicos e documentos especializados, que segundo dados do Relatório Final foi realizada entre os anos de 1982 a 1985;
- 2) Análise de três experiências de ensino desenvolvidas por professores formadores de áreas específicas que tinham como preocupação básica trabalhar a articulação entre o conteúdo específico e o pedagógico, considerando a integralidade necessária à formação dos futuros professores. Esta abordagem metodológica tentou “superar, assim, uma visão de mera justaposição, por sucessão ou concomitância, desses dois âmbitos, visão esta dominante em nossas licenciaturas” (CANDAU, 1988, p. 31).

⁵ Lê-se: ensino fundamental.

As questões-eixos, segundo Candau (*ibid.*, p. 12), foram se configurando ao longo da pesquisa:

- Como se dá a articulação na área específica e no domínio pedagógico em cada uma das experiências analisadas?
- Que problemática esta articulação suscita?
- O que favorece e o que dificulta uma concepção e um desenvolvimento mais unitário e 'situado' dos Cursos de Licenciatura?

Pela análise das três experiências, a pesquisadora pôde constatar algumas evidências que não se diferenciam da situação atual das licenciaturas. Uma delas foi a “descaracterização e desvalorização social da educação em geral e do magistério” (1997, p. 32), principalmente na educação básica. A autora criticou seriamente as políticas públicas de formação e valorização dos professores no Brasil. Disse que:

Formar professores em um país onde a educação de fato não é considerada como prioridade, onde a vontade política não se compromete seriamente com as questões básicas da educação-alfabetização, escolarização primária para todos e de qualidade, formação para a cidadania, entre outras, é tarefa por muitos considerada fadada ao fracasso (1997, p. 32).

Outra constatação apontada pela pesquisadora foi de que os cursos de licenciatura, desde sua origem nas antigas Faculdades de Filosofia, não conseguiram superar e implantar um modelo que resolvesse a desarticulação entre os conteúdos específicos e pedagógicos. Apontou a existência de dois guetos que não conversavam e não se interligavam em prol da formação dos futuros docentes: os

professores dos conteúdos específicos dimensionavam seu trabalho em função da pesquisa e, os professores das disciplinas pedagógicas sentiam-se diminuídos pela desvalorização de seu trabalho.

Para Candau (1997), os professores formadores, cursos de licenciaturas e as próprias universidades têm algumas características que foram destacadas pela pesquisadora:

- **Modelo de universidade e formação de professores** - a excessiva preocupação com a pesquisa e a pós-graduação tem relegado o ensino e a formação de professores a um segundo plano. “Neste contexto, o interesse pela formação de professores termina sendo uma questão marginal, chegando mesmo, como afirmou um dos professores entrevistados, a ser considerada um ‘subproduto’ da universidade” (1997, p. 35).
- **Formar professores: “remar contra a corrente”?** – os grupos minoritários de professores universitários que acreditam no ensino e no papel político e social dos cursos de licenciatura “constituem grupos com fortes laços afetivos que se apóiam reciprocamente e, assim, fortalecem as possibilidades de luta por um espaço acadêmico preocupado com o ensino e a pesquisa relativos à formação de professores” (*ibid.*, p. 36). Não foram bem vistos pelos seus colegas “pesquisadores”, mas deram maior ênfase ao compromisso político e à função social da universidade, aspecto valorizado por muitos educadores da década de 1980.
- **A relação saber/poder na universidade: a hierarquia acadêmica** – ênfase dada à pesquisa e à pós-graduação em prol do ensino. A atividade de ensino não dá prestígio como o da pesquisa e há uma

tendência dos professores das universidades, a valorizarem mais a pesquisa do que o ensino. Nesta relação, a construção do saber, por meio de pesquisas, dá mais poder, na relação hierárquica, aos professores universitários.

- **Universidade e sistema de ensino da educação básica⁶** - segundo a pesquisadora, já na época, os licenciandos assinalavam o distanciamento existente entre os seus cursos de formação e a realidade da escola da educação básica. Da mesma forma, para os professores das disciplinas específicas que participavam da pesquisa, uma das dificuldades apontadas era a falta de vivência nas escolas, ou ainda, o distanciamento do professor universitário da educação básica. “No entanto, não é possível focalizar a problemática da relação da universidade com o sistema de 1º e 2º graus de modo isolado e autônomo. Ela é uma expressão da questão da articulação universidade/sociedade. Muitas vezes, esta relação é encarada de uma forma linear e mecânica” (*ibid.*, p. 38).
- **Integração/interdisciplinaridade: diferentes dimensões de uma questão complexa** – a pesquisadora propõe a interdisciplinaridade como uma forma de integrar os diversos saberes/disciplinas das licenciaturas. Para Candau (1997), quando o professor trabalha por meio de práticas interdisciplinares, o individualismo e a competição na vida acadêmica são reduzidos. Para que ocorra a prática da interdisciplinaridade a autora sugere:

⁶ Aqui foi feita uma adaptação do tema original de Candau: “Universidade e sistema de ensino de 1º e 2º graus: uma difícil aproximação”. O objetivo foi o de contextualizar o título, pois, atualmente, não se utiliza a denominação de 1º e 2º graus, e sim, educação básica para estas modalidades de ensino.

- a) uma nova mentalidade voltada para a promoção de um saber que visa à compreensão da realidade como totalidade;
- b) um tipo de trabalho universitário que estimula a intercomunicação e colaboração entre diferentes departamentos [...];
- c) uma organização curricular onde a estruturação dos conteúdos se faça em forma de núcleos temáticos ou problemas e promova o trabalho em equipe, tanto no ensino quanto na pesquisa (*ibid.*, p. 43).

Como resultado da pesquisa com os professores das disciplinas específicas, não ligados às unidades de educação, mas que atuavam nos cursos de licenciatura e, tinham como preocupação básica trabalhar a articulação entre os seus conteúdos (específicos) para a formação dos professores e os conhecimentos da área pedagógica (conhecimentos que licenciavam professores), a pesquisadora trouxe as seguintes propostas de “Novos Rumos para as licenciaturas”:

- **Uma tentação a superar: a ênfase na reforma do currículo:** superar a tradição formal e legalista de querer implantar reformas curriculares que continuam a justapor as disciplinas de formação específica e de formação pedagógica. As várias tentativas de reformas curriculares até aquela data (1985-1987) não conseguiram a integração necessária, por meio de ações coletivas *entre* os professores, que propusessem medidas e práticas interdisciplinares contributivas para a melhoria da qualidade dos cursos de formação inicial.
- **Uma mudança de eixo: o primado do contexto específico:** a proposta apresentada pela autora, ainda não consagrada na atualidade, foi de que o primado da formação de professores deveria

estar com os professores das disciplinas específicas de formação. Isto mudaria todo o eixo de formação dos cursos de licenciatura, que tinham e, ainda, têm as disciplinas da área pedagógica como as grandes responsáveis pela formação dos professores e, deste modo, abririam espaço para que os professores das disciplinas específicas assumissem o compromisso pela formação. Segundo Candau (1997, p. 46): “a competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir deste ponto é possível construir a competência pedagógica. Esta afirmação não implica a existência de uma relação temporal de sucessão, e sim de uma articulação epistemológica”. Contudo, analisando a indicação da autora para a formação de professores, sugere-se que o primado da formação dos futuros docentes não deveria ser nem dos professores das disciplinas pedagógicas, nem dos professores das disciplinas específicas. A formação deve ser discutida, planejada, organizada e estruturada pelos professores de ambas as especialidades. Conclui-se, deste modo, que a formação deve ser prioritária para todos os professores que constituem o departamento, independentemente da área, sem privilegiar uma formação ou a outra. Somente na articulação dos saberes profissionais, oposta à idéia de disputada, a formação dos professores poderia alcançar resultados mais satisfatórios.

- **Uma perspectiva: a multidimensionalidade do processo de formação de professores:** necessidade de um enfoque multidimensional considerando os aspectos científicos, políticos e afetivos, articulados intimamente entre si e aos conhecimentos pedagógicos. “Muitas vezes, estas dimensões não são todas explicitamente trabalhadas na formação de professores e, quando o são na sua totalidade ou em alguns de seus elementos, estes são focalizados de modo isolado, um independente de outro” (*ibid.*, p. 47).

- **Uma busca: a construção do espaço interdisciplinar:** proposta de articular as áreas dos saberes específicos e pedagógicos. Neste caso, a intercomunicação e a inter-relação entre estes dois tipos de saberes, propiciariam uma prática integrativa entre os diferentes saberes e uma co-responsabilidade pela formação dos professores. “Trata-se de enfatizar uma integração interna, que parta do próprio conteúdo específico, assim como do pedagógico, para trabalhar esta articulação a partir de núcleos temáticos concretos. Isto supõe uma relação íntima e contínua entre profissionais de educação e das diferentes áreas específicas” (*ibid.*, p. 48).
- **Uma necessidade: promover a pesquisa em ensino:** proposta de vincular o ensino com os conhecimentos produzidos pela pesquisa. Assim: “fortalecer a base científica e filosófica do ensino é fundamental. E, para tal, a pesquisa na área é imprescindível” (1997, p. 48). Ainda para Candau (*ibid*) somente assim seria possível “superar uma visão intuitiva do ensino para fortalecer a base científica e filosófica dos problemas de ensino-aprendizagem em cada área do conhecimento”.
- **Uma prioridade: reforçar/apoiar práticas coletivas:** para Candau (1997) a tentativa de construção de uma prática coletiva pelos professores entrevistados, foi um dos momentos relevantes para a promoção da articulação entre os conteúdos pedagógicos e específicos. Práticas como estas, segundo a autora, deveriam ser mais estudadas e valorizadas no magistério do ensino superior.
- **Uma consciência: a importância dos determinantes estruturais e psicossociais:** a autora considerou a participação dos professores, assim como, dos envolvidos no processo de formação dos futuros

professores, ou seja, os demais integrantes do poder hierárquico da universidade e as demais instâncias responsáveis pelas políticas públicas voltadas aos futuros docentes, considerados indispensáveis no processo de reconstrução das licenciaturas. Concluindo, a autora afirmou que:

É através da afirmação do primado do conteúdo específico, de um enfoque multidimensional da formação de professores, da construção do espaço interdisciplinar, da promoção da pesquisa em ensino e do apoio de experiências e grupos que fortaleçam uma prática coletiva que é possível concretizar a direção dos NOVOS RUMOS DAS LICENCIATURAS (destaque em letra maiúscula feito pela autora, 1997, p. 50).

Nessa extensa e profunda pesquisa de Candau e seus colaboradores constata-se que, na atualidade, muitas das questões postas pelos autores, não foram equacionadas, tais como: a integração entre os conteúdos pedagógicos e específicos; trabalhos interdisciplinares e coletivos por parte dos professores formadores; e uma aproximação entre os conteúdos estudados na universidade e a realidade das escolas de educação básica brasileira.

Por mais que as reformas educacionais preconizem mudanças condizentes com um modelo de formação que incentive e melhore a qualificação dos futuros professores, as condições para isso ainda não se efetivaram.

1.1.2 Balanço das dissertações e teses sobre as licenciaturas defendidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil entre os anos de 1990 e 1998

Outra pesquisa importante sobre os cursos de licenciatura foi a de Romanowski (2002) que fez um balanço das dissertações e teses, defendidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, entre os anos de 1990 e 1998. O objetivo da pesquisadora era o de compreender a produção do conhecimento sobre formação inicial do professor, em especial sobre os cursos de licenciatura. A pesquisadora pretendia evidenciar:

- “as ênfases e temas abordados nas pesquisas;
- os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações;
- a relação entre o pesquisador e os cursos de licenciatura;
- as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores;
- as relações entre a pesquisa e a prática pedagógica;
- as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica;
- a formação do professor/pesquisador durante a realização da pesquisa;
- a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores” (2002, p. 12).

A pesquisadora analisou o texto integral de 39 teses e dissertações e 107 resumos encontrados nos CDs da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Dentre os vários aspectos apontados por Romanowski, destacam-se os seguintes:

- A pesquisa realizada nos mestrados e/ou doutorados, geralmente integra o exercício profissional do professor, ou seja, de que a pesquisa é processo de reflexão da própria prática docente;
- Alguns professores formadores (pesquisadores) relataram que suas pesquisas possibilitaram melhor entendimento sobre o papel e função da formação dos futuros professores;
- Muitos dos pesquisadores explicitaram que haviam atuado na educação básica antes de se tornarem professores do ensino superior;
- Em algumas dissertações, os investigadores identificaram-se como ex-estudantes do curso de licenciatura;
- As teses, em alguns casos, eram continuidades das dissertações de mestrado;
- As pesquisas focalizaram estudos pontuais em contraposição a “idéia de pesquisas sobre o ‘projeto de curso’. As pesquisas relatadas referem-se a situações de inovações pontuais, realizadas pelo pesquisador e poucas reportam-se a envolvimento de outros professores” (*ibid.*, p. 123);

- Duas tendências emergiram: estudos dos problemas, questões e contradições nos cursos de licenciatura e relatos e avaliações de experiências inovadoras;
- Das pesquisas analisadas por Romanowski foram identificadas algumas que procuravam explicar, analisar e desvelar, como as instituições e os cursos incorporaram e garantiram a legitimação das normas estabelecidas pelos órgãos governamentais, originadas das políticas de formação de professores no Brasil, numa perspectiva descritiva de causa e efeito.
- Poucas pesquisas realizaram uma análise da organização, das condições de trabalho e das práticas em que se desenvolveram os cursos de licenciatura, numa perspectiva crítica.
- A lógica que perpassa a formação do professor de educação infantil e das séries iniciais é determinada pela caracterização das crianças que freqüentam esta modalidade de ensino, muitas vezes, em detrimento dos conteúdos que serão ensinados; já a lógica de formação dos professores das disciplinas de 5ª à 8ª série e do ensino médio, é determinada pelos conteúdos específicos de cada disciplina. Esta é uma questão que a pesquisadora deixa em aberto.
- “As instituições mantêm uma estrutura burocratizada, não favorável à discussão substantiva da formação do professor, perdura a omissão institucional em relação ao trabalho do

professor, não há troca, os departamentos são órgãos meramente administrativos, que não possibilitam a unidade do corpo docente” (*ibid.*, p. 127).

- A aprendizagem dos estudantes está comprometida em virtude da falta de domínio de conteúdos básicos das séries precedentes, assim como, pela desmotivação e descrença na futura profissão. Os cursos de licenciaturas estão entre os menos disputados, no quesito candidato/vaga. Além disto, o trabalho do professor formador é influenciado pela condição sócio-econômica dos estudantes de licenciatura que, na maioria das vezes, para conseguir pagar a mensalidade nas instituições privadas, têm uma longa jornada de trabalho dificultando e/ou impossibilitando estudos complementares.

1.1.3 As representações dos professores da licenciatura do curso de Ciências Biológicas da UFMG sobre o processo de ensino

Um estudo de caso do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG originou o livro de Diniz-Pereira (2000), que oferece significativa contribuição sobre a situação das licenciaturas no Brasil.

Apesar de o autor não generalizar suas informações de pesquisa às outras universidades brasileiras, deixando para o “leitor a responsabilidade de fazer comparações com a realidade da formação de professores na sua instituição e estabelecer as diferenças e semelhanças entre o **caso** investigado e a situação por ele vivenciada” (grifo do autor,

2000, p. 12), muitas das questões apontadas podem ser encontradas em muitas universidades brasileiras.

O objetivo da pesquisa de Diniz-Pereira (2000, p. 120), nas palavras do autor, foi o de “investigar a formação de professores nas licenciaturas, em especial no curso de Ciências Biológicas da UFMG, o que professores desse curso declaram sobre as atividades de ensino e pesquisa e as conseqüências disso para os cursos de formação docente nas universidades”.

Para atingir tal objetivo, ele analisou cerca de 300 questionários com questões abertas para conhecer as representações de professores e estudantes sobre o ensino de licenciatura. Ressalte-se que a investigação de Diniz-Pereira, também, averiguou as representações dos professores e estudantes sobre a pesquisa. As seguintes perguntas compuseram o questionário: o que você entende por ensinar? O que você considera ser um bom professor? O que você considera importante na formação do professor?

As representações dos professores sobre o ensino, segundo o autor, foram organizadas em cinco agrupamentos:

1. Idéia de ensinar como transmissão, transferir ou passar os conteúdos/conhecimentos. Existem neste agrupamento as idéias que se aproximam da abordagem tradicional, ou seja, de educação bancária. Para Freire, este tipo de educação representava uma forma de ensino embasada pela transmissão de conteúdos que enchiam os “depósitos que compunham o aparelho psíquico dos estudantes”. Neste modelo de educação os estudantes eram “vistos como seres de adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência

crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos” (FREIRE, 1981, p. 64).

2. O grupo dos professores intermediários, ou seja, são aqueles que não abandonaram a idéia de transmissão de conteúdo, mas que também não restringiram suas respostas a este modelo de educação. São professores que além de valorizar os conteúdos, acreditam em um modelo educacional mais “generalistas’ e uma abertura maior para lidar com seus alunos” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 125).
3. Um grupo de professores que acredita que o ensino pode promover mudanças de comportamento. “A representação de ensino como mudança de comportamento aproxima-se da abordagem comportamentalista de educação, fundamentada basicamente no pensamento skinneriano. [...] nessa abordagem o ensino é composto por padrões de comportamento que podem ser mudados pelo treinamento, segundo objetivos pré-fixados” (*ibid.*, p. 127).
4. Os professores deste quarto grupo acreditam que ensinar é um fenômeno que ocorre na interação entre professor e aluno. Neste caso, os professores são os grandes responsáveis pela intermediação entre aluno e conhecimento. Este grupo de professores foi subdividido pelo autor: um subgrupo em que os professores representam a tarefa do formador como um facilitador da aprendizagem dos alunos; neste caso, o ensino já é centrado na abordagem humanista. Segundo o autor nessa

“abordagem, o professor em si não transmite conteúdo, ele ‘dá assistência’ sendo um facilitador da aprendizagem” (*ibid.*, p. 129). O segundo subgrupo representa o ensino como uma prática que se caracteriza “por orientar, ajudar o discente a aprender, desenvolvendo a sua capacidade, apresentando problemas para serem solucionados pelo aluno” (*ibid.*). O bom professor auxilia o aluno na apropriação do conhecimento, o que se aproxima aos “princípios piagetianos da abordagem cognitivista da educação. Nessa abordagem, as relações entre sujeito e objetos são epistêmicas” (*ibid.*, p. 130).

5. Este grupo de professores congrega respostas que representam o ensino como uma atividade social que contribui para a formação ampla do aluno. Assim, a atividade de ensinar reúne outras competências necessárias aos professores, tais como, “uma formação humanística mais eclética, ter uma visão mais ampla das coisas” (*ibid.*, 131). Nesta categorização, encontram-se os professores que representaram o processo de ensino como um dos responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. Centra-se em uma abordagem de educação libertadora de Paulo Freire que, reconhece na educação, um processo de construção de estruturas cognitivas que propiciem “leitura de mundo” no que tange aos aspectos políticos e sociais. Nesta abordagem, o homem é “situado no tempo e no espaço, e inserido num contexto social, econômico, cultural e político, ou seja, num contexto histórico, chegará a ser sujeito por meio da reflexão sobre seu ambiente concreto, tornando-se gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la” (*ibid.*, p. 132).

É interessante constatar que os resultados quantitativos da pesquisa de Diniz-Pereira, para conhecer a representação dos professores formadores sobre o ensino, revelaram que:

- 23,38% são professores que pensam que **ensinar “é transmitir informações, conhecimentos produzidos na sociedade”** (*ibid.*, p. 122), aproximando-se da abordagem tradicional; mas 19,48% dos professores encontram-se caracterizados pelo autor como intermediários, ou seja, são **professores que não abandonam a idéia de ensino como “transmissão de conteúdo”, mas não ficam apenas nesta prática**. Neste caso, o somatório dos “tradicionalistas” e “parcialmente tradicionalistas” totalizou 42,86%. Isto representa uma parcela significativa dos professores entrevistados.
- Já os professores que identificam o **ensino com “mudança de comportamento”**, somaram 19,48% dos entrevistados. Nas palavras de Diniz-Pereira (*ibid.*, p. 126) “para formar-se um ‘bom professor’ dentro dessa concepção de ensino é necessário que o docente também receba um treinamento adequado”.
- Os professores que acreditam que ensinar “é um fenômeno que acontece na **interação professor-aluno**” (*ibid.*, p. 127), totalizaram 32,47%. Dentro

deste percentual há os professores que pensam que ensinar é criar condições de aprendizagem (22,08%), e aqueles que entendem o ensino como orientar e ajudar os estudantes (10,39);

- Os professores que acreditam que **o ensino é um fenômeno social, político** que participa da formação do indivíduo, somaram 10,38%.

Os dados revelaram que o ensino na graduação para os professores entrevistados por Diniz-Pereira está, ainda, na sua grande maioria, voltado para o modelo de “transmissão de conhecimento”, seja ela total ou parcial na prática do professor. É um indicador que deixa uma questão: que tipo de formação profissional resulta desta concepção de ensino?

Contudo, não se pode negar que 32,47 de professores que pensam o ensino como um processo de interação é muito significativo e, ao mesmo tempo, animador para o cenário da formação de professores. São representações que revelam a importância de criar oportunidades de aprendizagens aos futuros professores. Esta concepção pedagógica, de criar espaços diferenciados para a aprendizagem, pode propiciar um desenvolvimento de atitudes mais investigativas, bem como voltada para o trabalho coletivo na discussão com seus pares.

Observa-se, também, que o percentual de 10,38% índice é um índice que dá uma margem de abertura para uma formação que se direciona para o desenvolvimento crítico e político nos futuros professores.

Como os dados referem aos professores de uma universidade específica, fica o desafio para que outras pesquisas sejam realizadas para que se possam conhecer melhor as representações, concepções e trabalho de outros formadores.

1.1.4 A Reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990

A tese de doutorado de Campos (2002), defendida na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC trouxe uma compreensão do impacto das reformas dos anos 1990 na formação de professores.

Para a pesquisadora, as reformas educacionais, dos anos de 1990 trouxeram mudanças como: o renascimento dos cursos normais, desta vez, ministrados em nível superior. Outra mudança foi a incorporação pelas licenciaturas das disciplinas específicas, em seus currículos do “modelo de competência”. Além disso, os institutos superiores de educação passaram a ser responsáveis pela formação dos futuros professores da educação infantil e séries iniciais.

Campos (2002, p. 14), esclarece que:

O locus privilegiado da formação e a adoção do modelo de formação baseado na aquisição de competências são alguns indicadores que parecem sinalizar para dois movimentos: a) contrariamente ao que ocorreu em outros países, como França e Espanha, por exemplo, em que se ‘universitarizou’ a formação de professores, a reforma brasileira retira das universidades a prerrogativa desse processo; b) a exigência de nível superior, conforme determina a LDB, para acesso à carreira está

desencadeando uma massificação da formação inicial, o que pode ser comprovado pela ascensão das 'fórmulas emergências' representada pela difusão crescente dos cursos de formação à distância.

A pesquisadora critica o modelo de competência, pois nessa perspectiva a formação de professores está diretamente relacionada ao modelo empresarial e, conseqüentemente, capitalista. A idéia do "alargamento das funções docentes, expresso pela assunção por parte dos professores, de novas tarefas e responsabilidades para além daquelas relacionadas ao ensino aprendizagem é o principal mote da retórica oficial" (2002, p. 14).

Este mote do governo deu-se em virtude de uma nova ordem internacional que foi absorvida pelo país. As análises realizadas pelos organismos como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL e a UNESCO constataram, conforme explicitou Campos (2002, pg. 01):

A presença de um descompasso entre a educação oferecida pelos sistemas educacionais e as necessidades do mercado de trabalho; segundo os analistas dos organismos internacionais, esse descompasso traduz-se em uma situação de crise que revela o anacronismo e a ineficácia das escolas.

Esta análise atribuiu à escola e, conseqüentemente, aos professores, a culpa pela ineficiência do processo de ensino-aprendizagem. Os programas de formação de professores passaram, então, a ser alvos de reformas e de novas orientações.

A formação dos professores, realizada pelos cursos de licenciatura, no âmbito deste novo projeto governamental:

Supostamente possibilita a constituição do profissional com essa *performance*, uma vez que inverte a lógica que ordena as formações acadêmicas: os currículos passam a ser organizados a partir da prática, referência máxima na determinação dos aspectos teóricos a serem apropriados. Dessa perspectiva, a teoria fica subjugada às determinações da prática, constituindo-se em elemento secundário na formação profissional, posto que a eficácia da atuação do professor se deve a sua capacidade para atuar em situações marcadas pela imprevisibilidade, consideradas, como inerentes e constitutivas da prática pedagógica (CAMPOS, 2002, p. 214).

Neste novo modelo de formação, o pragmatismo entra em voga e é tido como uma das formas de superar as discrepâncias e ineficiências dos modelos de formação precursores. Há uma apropriação do modelo capitalista, utilitarista e imediatista na formação, promovendo uma “reviravolta” nas legislações. Os conceitos que integravam as empresas passaram a incorporar a documentação dos cursos profissionalizantes, por meio do Decreto 2.208/1997, sobre as diretrizes para as escolas de educação profissional e, conseqüentemente, integraram as diretrizes da educação básica e da formação dos professores.

A pesquisadora deixa claro que as reformas não anunciaram, muito menos mencionaram aspectos referentes à valorização do magistério, tais como: salários, carreira docente, condições de trabalho, número de alunos por sala de aula, tipo de contrato de trabalho do professor, dentre outros.

Seu estudo sobre a reforma educacional brasileira, no quesito vinculado à formação inicial dos professores, serve para entender os direcionamentos dos processos formativos instituídos pelas políticas

públicas governamentais. Estas políticas influenciam, diretamente, o trabalho do professor formador.

1.2 Análise das quatro pesquisas sobre os cursos de formação inicial (licenciaturas)

As pesquisas de Candau, Diniz-Pereira, Romanowski e Campos, apesar das diferentes finalidades, épocas e localidades apresentam similitudes: revelam um panorama da complexidade das licenciaturas no Brasil. Denunciam a falta de comprometimento das políticas públicas com a formação dos futuros professores, assim como a necessidade de um esforço efetivo por parte dos professores formadores para atuarem de forma coletiva e mais efetiva nos processos formativos. De forma geral, alguns aspectos de complementaridade entre as quatro pesquisas sobre as licenciaturas podem ser destacados:

- As reformas educacionais, realizadas na década de 1990, deram margem para a criação de processos formativos à distância, rápidos e voltados ao atendimento das massas. Essas medidas provocaram um aligeiramento na formação de professores. Surge então a questão: será que com este modelo o professor formador consegue direcionar seu trabalho mostrando a responsabilidade da profissão, principalmente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária? Os conteúdos necessários para a formação de bons professores podem trabalhados à distância e no aligeiramento? Quais as condições efetivas de trabalho têm o professor formador neste cenário?

- As pesquisas denunciam, em geral, a falta de trabalhos que sejam realizados de forma coletiva. Mencionado por Candau e por Romanowski, parece que as equipes de professores formadores, muito pouco ou, quase nada, tem conseguido avançar neste sentido. Os pesquisadores apontam que os professores formadores não conseguem, em muitas faculdades, institutos e universidades, **trabalharem coletivamente** na concretização de um projeto de formação. Faltam condições institucionais e diretrizes políticas para que tal fato ocorra. Este cenário, individualista, solitário e competitivo pode reverberar diretamente no processo formativo dos futuros professores. Como ensinar aos estudantes das licenciaturas as formas de trabalho coletivo se, a própria equipe de professores formadores, na sua maioria, não consegue se articular e trabalhar em equipe?
- Nos cursos superiores de licenciatura há uma diferenciação entre o professor pesquisador (áreas específicas) e o professor das licenciaturas (disciplinas pedagógicas). Os formadores separam-se entre aqueles que se dedicam às disciplinas pedagógicas – de formação para a licenciatura –, e os professores das disciplinas específicas de formação da área – aqueles que atuam nas disciplinas do curso de formação -, exemplo: biologia, letras, matemática, dentre outras. Esta cisão que ocorre entre os professores formadores não é atual, mas remonta aos tempos de criação dos cursos de licenciatura, quando foi instituído o modelo 3+1. Na prática, este modelo de formação, acontecia em três anos de disciplinas da área de formação do curso específico e no último ano eram ministradas as disciplinas pedagógicas, ou seja, as disciplinas específicas da licenciatura. Embora essa forma de organização do curso seja criticada, no início do século vinte e um, a cisão entre disciplinas pedagógicas e específicas ainda persiste em muitos currículos de formação.

- As políticas públicas de formação de professores e dos processos formativos nas demais modalidades de ensino têm se referenciado constantemente pelas diretrizes estabelecidas pelos organismos internacionais.

Estas e outras pesquisas têm contribuído muito para os estudos sobre as licenciaturas. Mas, percebe-se que ainda faltam estudos mais consistentes e críticos sobre as práticas pedagógicas e as condições de trabalho dos professores formadores que atuam no interior das universidades privadas do Brasil.

1.3 Os cursos de licenciaturas no contexto atual

Segundo Gatti (1992, p. 71) “embora o conteúdo de formação dos professores pareça ser o ponto crucial de preocupações dos educadores, existem poucos estudos detalhados, críticos, minuciosos sobre os currículos desses cursos”.

Além desta falta de estudos sobre o currículo dos cursos de formação de professores, outro fator que dificulta a melhoria da formação são as “condições perversas que historicamente vem degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente” (FREITAS, 2007, p. 1.204).

Ainda para Freitas (2007, p. 1205):

As condições do trabalho pedagógico na escola pública, impactadas pela produção da vida material de nossa

infância e juventude, já denunciadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em seus documentos *Retrato da Escola*, demandam investimento público massivo em políticas de profissionalização e formação continuada de professores, de qualidade elevada, para a educação básica, além de condições de infra-estrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho.

Nessa perspectiva de degradação e desvalorização instaura-se entre os possíveis candidatos ao magistério um forte desânimo, quase que coletivo, pela profissão de professor. Isto resulta dos freqüentes anúncios apresentados pelos noticiários sobre os riscos à integridade física a que são submetidos os professores em algumas regiões do país, bem como, pela falta de condições materiais e os baixos salários pagos a estes profissionais.

Nas palavras de Freitas (2007, p. 1205):

São estas as condições que afastam do magistério amplas parcelas da juventude que, desde as universidades e no ensino médio normal, poderiam incorporar-se aos processos de formação das novas gerações. As políticas de formação têm colocado perspectivas diferenciadas de profissionalização e aprimoramento para cada um destes espaços, ao invés de condições igualitárias. O grande número de estudantes que escolhem ainda hoje a licenciatura, nas instituições de ensino superior (IES), evidencia as potencialidades da juventude na direção da profissão.

Quanto aos professores que estão atuando na profissão, também há impactos e descontentamentos. Segundo as palavras de Dias-da-Silva (2005, p. 382):

Tal contexto vem gestando, entre nossos professores, alarmantes índices de abandono da profissão e/ou de doenças de natureza psicossomática e, talvez, o que seja pior, o desinvestimento e desânimo com seu trabalho cotidiano, diretamente associado ao descrédito e à desarticulação política da categoria profissional que fortalecera os anos oitenta.

Enquanto que a época de 1980 foi propícia para dar vazão às idéias políticas que acreditavam na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a década de 1990 ofuscou esta concepção pelo modelo de uma formação aligeirada.

Já para Freitas, o que impede uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, nos últimos trinta anos é o modelo de sociedade constituído, ou seja, “marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo” (2007, p. 1207).

Para Dias-da-Silva (2005) a profissionalização dos professores está diretamente ligada à trajetória dos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos professores das séries iniciais ou das disciplinas específicas de 5ª a 8ª séries e ensino médio. A autora lembra que, historicamente, a cultura universitária “delegou reduzido prestígio à área de educação nos embates pela hegemonia acadêmica no campo da ciência brasileira” (p. 386).

Esta questão é reconhecida por algumas pesquisas (CANDAU, 1997; DINIZ-PEREIRA, 2000) que indicam que os professores que trabalham com as disciplinas específicas de formação e, que

desenvolvem pesquisas, são mais “valorizados” que os professores que trabalham na formação dos professores (disciplinas pedagógicas).

De qualquer modo são poucos os estudos mais consistentes sobre o currículo da formação dos futuros professores, assim como sobre as práticas de trabalho do professor formador e sobre o processo de gestão dos cursos de licenciatura, no contexto atual, marcado pelo viés das políticas neoliberais. Pesquisas deste âmbito podem evidenciar questões mantidas encobertas até o momento.

Mudanças significativas ocorrerão somente quando houver, efetivamente, mais investimentos dos órgãos públicos para a educação brasileira, bem como quando ocorrer um esforço coletivo das instituições de formação, sejam elas Institutos, Faculdades, Centros Universitários ou Universidades para aprimorarem os processos de formação dos futuros professores. Nas palavras de Freitas (2007, p. 1207):

Apesar da vasta produção de conhecimento na área sobre os dilemas, desafios, perspectivas e limites, produzida no campo da formação de professores, que se esperava pudesse ser apropriada pelas políticas públicas do governo Lula, no período 2002-2005, o que estamos vivenciando é o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do período anterior, e uma enorme retração na participação dos movimentos da política educacional.

Entende-se que há necessidade da mobilização das associações docentes para melhorar as condições de trabalho dos professores. Estas associações deveriam estar mais presentes nas discussões sobre as políticas públicas da educação, para denunciar as condições “insalubres” sob as quais atuam muitos professores brasileiros. Os próprios

professores precisam, mais efetivamente, constituir pólos de discussões e de reivindicações salariais e profissionais. Percebe-se que há um desânimo quase que coletivo por parte de muitos professores para reivindicar melhorias para a sua categoria profissional.

Diante desse cenário há algumas questões que ainda precisam de resposta, como por exemplo: os cursos de licenciaturas, ou de formação inicial, contribuem significativamente (ou deveriam contribuir?) para a formação e constituição da identidade profissional dos docentes? São cursos que licenciam e habilitam os futuros professores para o exercício da docência? Os conteúdos teóricos e práticos, assim como, os princípios éticos e políticos requeridos aos profissionais da educação são oferecidos pelas disciplinas ou demais atividades que compõem as matrizes curriculares destes cursos, seja nas universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, responsáveis pela formação de professores?

CAPÍTULO 2 – A questão das identidades profissionais na literatura

“A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”
(FREIRE, 1987, p. 67).

As situações experimentadas ao longo da trajetória pessoal, por meio das relações sociais e das significações pessoais constituem a identidade. Essas situações que permeiam as experiências pessoais constroem o “eu subjetivo” e, ao mesmo tempo, o intrapsicológico de uma pessoa. Pode-se exemplificar a identidade como um arcabouço pessoal, ou seja, o reservatório de experiências que, aos poucos, o ser humano vai constituindo por meio das relações sociais. Para Ciampa (1984, p. 65):

Antes de nascer, o nascituro já é representado como filho de alguém e essa representação prévia o constitui efetivamente, objetivamente, como ‘filho’, membro de uma determinada família; posteriormente, essa representação é assimilada pelo indivíduo de tal forma que seu processo interno de representação é incorporado na sua objetividade social como filho daquela família.

Antes mesmo do nascimento a criança já recebe alguns códigos identificadores fornecidos pelos pais, avós e demais familiares. São atributos que designam e compõem a identidade prematura (prévia), constituem a chamada identidade herdada, ou seja, características atribuídas ao bebê desde a fecundação.

Entretanto, os atributos designados para o bebê ao nascer, ou mesmo antes do nascimento, são códigos identificadores temporários, ou

seja, constituem a identidade temporária da vida de uma pessoa, pois, o bebê não tem maturidade para aceitar ou rejeitar, naquele estágio da vida, os atributos que lhe são conferidos. A atribuição, que se dá *pelo* e *por* outro, necessariamente, passa pela análise do pertencimento (ou não) destes atributos. Assim, é o indivíduo que, com o passar dos anos aceita, rejeita ou ressignifica a identidade. Isto é, julga se as características que lhe foram atribuídas lhe são pertinentes (ou não). Caso aceite os atributos designados pelos seus pares, ocorre a “pertença”. Assim, caso aceite e/ou incorpore os atributos alheios, significa que estes lhe constituem e lhe pertencem. Para Dubar (2005, p. 135):

A identidade para si e a identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e ao seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser pelo olhar do Outro.

É necessário destacar que os códigos identificadores atribuídos a um bebê, geralmente são oriundos da cultura em que este está inserido. Para Dubar (2005, p. 50-51), “a socialização da criança é analisada essencialmente como um processo de incorporação progressiva dos traços gerais característicos da cultura de seu grupo de origem, aquele que se supõe que defina seu pertencimento social básico”. Essa socialização, considerada primária, tem uma significativa participação no processo de constituição da identidade.

O outro é essencial e participa ativamente da constituição da identidade do indivíduo. É o outro que reconhece (ou não) as características pessoais que constituem a identidade. É, também, o outro que atribui informações necessárias para a constituição da identidade. Assim, sem alteridade não existiria identidade. O outro atua, em diversos momentos, como um espelho que reflete a imagem para o

reconhecimento pessoal. Na socialização primária são os pais que atribuem características essenciais para a constituição identitária.

Mas, além da socialização primária, as relações sociais secundárias, derivadas da escola, religião, das socializações no campo do trabalho, têm uma participação ativa e relevante na constituição identitária do indivíduo. Quando o jovem inicia nas atividades laborais, ocorrem novas relações sociais que (re)orientam a sua formação identitária. É Dubar que nos ajuda a entender essas relações:

A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a **tornar-se ator** (grifo do autor, 2005, p. XVII).

O autor escreve que a identidade profissional atravessa momentos de desconstrução e reconstrução, em determinados momentos particulares da vida do indivíduo, por meio de fatos marcantes como, também, por situações profissionais que atingem diretamente sua pessoa. A identidade profissional de cada trabalhador está exposta a constantes mudanças decorrentes do contexto social, político e econômico.

Um exemplo típico, dentre tantos outros, que afetou as identidades profissionais foi o surgimento das tecnologias de informática e da comunicação. Com a inclusão destas ferramentas no mundo do trabalho, novas competências e habilidades foram requeridas dos profissionais. Isto, certamente, causou mudanças nas relações de trabalho, assim como, provocou crises de identidade profissional. Dubar (2006, p. 14) explica que:

A palavra crise remete para a idéia duma 'ruptura de equilíbrio entre diversas componentes. À semelhança das

crises econômicas, as crises de identidade podem ser pensadas como perturbações de relações relativamente estáveis entre elementos estruturantes da atividade (produção e consumo, investimentos e resultados, etc.).

Os sentimentos de incapacidade diante do novo, assim como, o sentimento de exclusão, são representativos desta nova ordem no contexto laboral. Para Bauman (2005, p. 11): “a questão da identidade também está ligada ao colapso do Estado de bem-estar social e ao posterior crescimento da sensação de insegurança, com a ‘corrosão do caráter’ que a insegurança e a flexibilidade no local de trabalho têm provocado na sociedade”.

Assim, com o enfraquecimento do Estado, que servia de alicerce para os indivíduos, garantindo as condições necessárias para a sobrevivência, ou seja, responsável pelo bem-estar dos cidadãos, aflora-se o sentimento de insegurança diante das novas exigências sociais. Diante da falta de políticas sociais por parte do Estado, assim como das crises instaladas em virtude do contexto das relações de trabalho, principalmente no mundo ocidental, onde as idéias capitalistas têm “coisificado⁷” o indivíduo, é difícil não pensar que a “pressão” exercida sob os trabalhadores, nas organizações industriais, não afete, deliberadamente, as identidades pessoais e profissionais.

Neste sentido, é a auto-estima do trabalhador que entra em jogo, o sentimento de incapacidade e desamparo o faz questionar e redimensionar a sua existência. Ciampa (1984, p. 72) descreve muito claramente a situação:

O fato de vivermos sob o capitalismo e a complexidade crescente da sociedade moderna impedem-nos de ser

⁷ No sentido de objetivar o indivíduo, ou seja, de transformá-lo em um objeto descartável quando não mais é útil e rentável.

verdadeiramente sujeitos. A tendência geral do capitalismo é constituir o homem como mero suporte do capital, que o determina, negando-o enquanto homem, já que se torna algo coisificado (tornar-se trabalhador-mercadoria e não trabalha autonomamente; torna-se capitalista-propriedade do capital e não proprietário das coisas).

Nessa perspectiva de pensamento, percebe-se que a identidade pessoal não está desvinculada das questões sociais que permeiam a trajetória do indivíduo. As mudanças originadas no contexto político, social e profissional contribuem, significativamente, para a constituição e/ou reconstituição da identidade. Assim, a identidade é um processo de mudança permanente que ocorre desde o nascimento até o final da vida, sendo permeada pelas relações sociais e de trabalho. Bauman (2005, p. 19) amplia um pouco mais essa reflexão:

As 'identidades' flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente.

Nas palavras do autor, muitos dos elementos constitutivos de uma identidade são imputadas pelos outros. A negociação entre si (pessoa) e aqueles que o circundam (outros) nem sempre é tranqüila. Há, em muitos momentos da convivência humana, formas de atribuir ao outro, aspectos pessoais que nem sempre condizem com o interesse individual. As caracterizações "flutuam no ar" e para que sejam pinçadas pela identidade humana há necessidade de um acordo entre o eu subjetivo e o

eu objetivo, entre o si e o outro. São transações que, muitas vezes, ocorrem de forma lenta, permanente e constante.

Quanto ao modo de estudar a identidade do adulto, principalmente sua constituição nas relações de trabalho, é Saisalieu que citado por Dubar:

Traz uma contribuição explícita e inovadora para o problema da produção social da identidade estudando o percurso de formação de adultos. Ele formula uma conclusão original sobre a experiência identitária, mostrando como os assalariados de todos os níveis reagem fortemente às perspectivas do percurso evolutivo: os excluídos e bloqueados nas profissões ameaçadas vivem sua situação num mal estar identitário que os conduz a um retraimento defensivo (2005, p. 64-65).

Em lugar de identidade Claude Dubar utiliza, preferencialmente, a expressão “formas identitárias” com a finalidade de indicar que:

Trata de formas assumidas pela linguagem que podemos encontrar em outros campos e que remetem a visões de si e dos outros, de si pelos outros, e também dos outros por si. São ‘categorias atribuídas’ (identidades para o outro) e identidades ‘construídas’ (identidade para si). Estas formas assumidas pela linguagem são uma entrada na vida social, que corresponde à tradição sociológica do interacionismo simbólico. Esta corrente sociológica abordou a questão das identidades desta maneira e permitiu romper com uma concepção estática e determinista das identidades sociais impostas e inculcadas pelas instituições (2005, p. 156).

As maneiras de ser, pensar e agir são assumidas pelas formas identitárias e são re(constituídas) de acordo com as novas experiências *de* e *na* vida do sujeito. Para Dubar (2005, p. 136): “a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Como as formas identitárias profissionais estão diretamente relacionadas às relações pessoais e laborais de cada indivíduo, é necessário entender alguns aspectos relacionados ao contexto do trabalho, diante do modo de produção capitalista e de suas implicações nas mudanças ocorridas nas últimas décadas.

2.1 As abordagens de Weber, Norbert Elias, Bauman

Para compreender o movimento da constituição identitária, além do envolvimento dos aspectos pessoais, oriundas da história de vida, bem como, das relações sociais produzidas no contexto de trabalho, há necessidade de conhecer alguns aspectos relevantes da relação: modo de produção e capital.

Considera-se que esta relação está em constante transação entre empregador e empregado e produz efeitos na convivência societária, nos modos de trabalho e, conseqüentemente, nas identidades profissionais. Para compreender a identidade profissional, constituída nas relações entre indivíduo, sociedade e trabalho, quatro autores são destacados:

- Weber: entre seus estudos apresenta o surgimento do capitalismo;

- Nobeert Elias: discute o quanto o sujeito “singular” está em permanente dependência funcional de outros seres, bem como, há uma forte articulação entre o indivíduo e sociedade;
- Bauman: discute o quanto a globalização, ou melhor, “a modernidade líquida”, interfere nas relações sociais e nas individualidades, ou seja, como as determinações do meio social, político e/ou econômico constituem as “relações fluídas”.
- Dubar – estuda a constituição das formas identitárias, derivadas das relações sociais e de trabalho, após acordos entre a subjetividade e objetividade.

Com esses autores espera-se evidenciar a relação entre o contexto capitalista (Weber), a dependência entre o indivíduo e sociedade (Elias), assim como as relações cada vez mais fluídas (Bauman) que participam da constituição e das crises identitárias dos trabalhadores (Dubar).

Para compreender o nascimento do capitalismo é necessário apossar-se de algumas idéias apresentadas por Max Weber. Para ele foram as regiões economicamente mais desenvolvidas da Europa que deflagraram a revolução religiosa, responsável pela chamada reforma produzida pelo calvinismo. Para Weber (edição de 2004, p. 30):

A Reforma significou não tanto a *eliminação* da dominação eclesiástica sobre a vida de modo geral, quanto a substituição de sua forma vigente por uma *outra*. E substituição de uma dominação extremamente cômoda, que na época se fazia sentir na prática, quase só formal muitas vezes, por uma regulamentação levada a sério e infinitamente incômoda da conduta de vida como um todo, que penetrava todas as esferas da vida doméstica e pública até os limites do concebível.

A idéia: “de que ganhar dinheiro não é pecado” e da “valorização das virtudes humanas” como utilitárias para se conseguir benefícios pessoais, foram alguns dos ensinamentos da cultura calvinista. Para Benjamin Franklin (citado por Weber), um dos líderes da “Reforma Americana” e, adepto do calvinismo, difundiu a concepção do acúmulo da riqueza, própria do “espírito” capitalista. Nesta filosofia da “avareza”, surge “[...] a idéia do dever que tem o indivíduo de se interessar pelo aumento de suas posses como um fim em si mesmo” (Weber, edição de 2004, p. 45). Benjamin Franklin ressaltava:

Lembra-te que tempo é dinheiro [...] lembra-te que crédito é dinheiro [...] lembra-te que o dinheiro é procriador por natureza e fértil [...] lembra-te que – como diz o ditado – um bom pagador é senhor da bolsa alheia [...]. Quem desperdiça seu tempo no valor de cinco xelins perde cinco xelins e bem que os poderia ter lançado ao mar. Quem perde cinco xelins não perde só essa quantia, mas tudo o que com ela poderia ganhar aplicando-a em negócios – o que, ao atingir o jovem uma certa idade, daria uma soma bem considerável (Citado por WEBER, 2004, p. 42-44).

As relações sociais, por meio deste modo de pensar e de se relacionar, tornaram-se fluidas e utilitaristas, pois se instaurou a idéia do outro, como um objeto útil para conquistar e aumentar os recursos financeiros. Esta forma de pensar, representativa de um determinado contexto social, possibilitou a abertura de outros tipos de socialização, baseadas no interesse próprio de acumular capital. Weber, neste caso específico, ressaltou que:

No fundo, todas as advertências morais de Franklin são de cunho utilitário: a honestidade é *útil* porque traz crédito, e o mesmo se diga da pontualidade, da presteza, da frugalidade também, e é por isso que são virtudes: donde se conclui, por exemplo, entre outras coisas, que se a *aparência* de honestidade faz o mesmo serviço, é o que basta, e um excesso desnecessário de virtude haveria de parecer aos olhos de Franklin, um desperdício improdutivo condenável (Weber, versão 2004, p. 45-46).

Essas qualidades morais apregoadas pelo espírito capitalista de Franklin romperam com os ditames da igreja católica, pois a idéia de ganhar dinheiro, ostensivamente por meio do trabalho e, das relações sociais, não fazia parte da doutrina católica.

A Reforma Protestante, mesmo que não intencionalmente, introduz uma maneira diferenciada de encarar a vida que afeta, deliberadamente, o modo de produção e o acúmulo de bens. Para os protestantes “a idéia do piedoso tédio do paraíso pouco tem de atraente à sua natureza ativa, a religião lhes aparece como um meio de desviar as pessoas do trabalho sobre a face da terra” (*ibid.*, p. 62).

Ressalta-se que, além de plantar a semente que germinaria no capitalismo, os calvinistas foram os responsáveis pelos movimentos relacionados ao desenvolvimento científico e tecnológico. Com suas idéias de riqueza e de ascensão social permitida, sem culpa e remorso, também foram os responsáveis pelo incentivo e abertura de novas formas de pensar o mundo. O desenvolvimento da sociedade por meio do questionamento e quebra de paradigmas e dogmas defendidos pela igreja católica, foi responsável pela abertura da liberdade de expressão do pensamento e pela oportunidade de escolarização dos indivíduos. Idéias, na época, contrárias e combatidas pela igreja católica.

Os conflitos entre esta nova ordem religiosa e a igreja católica foram, certamente, profundos e desgastantes. Os indivíduos que se indispuseram com a igreja católica foram fortemente punidos. Mas, como diz Norbert Elias “a vida social dos seres humanos é repleta de contradições, tensões e explosões. O declínio alterna-se com a ascensão, a guerra com a paz, as crises com os surtos de crescimento. A vida dos seres humanos em comunidade certamente não é harmoniosa (1994, p. 20).

As identidades individuais e mesmo coletivas, são abaladas e redirecionadas no momento em que as crises ou conflitos ocorrem. São estas identidades que afetam diretamente a identidade pessoal de cada indivíduo. Não se pode deixar de frisar que a entrada do calvinismo na história da humanidade, nos séculos XV, XVI e XVII, afetou, deliberadamente, as estruturas de poder e as idéias sobre a retenção do capital.

Esta, talvez, tenha sido uma das formas mais apropriada que os países desenvolvidos economicamente encontraram para “suavizar” a culpa perante as desigualdades sociais, a exploração dos pobres e a concentração da riqueza. No entanto, é sabido que não existia um desejo consciente de que o mundo caminhasse para o estágio atual. Não se pensava que o modelo capitalista fosse sendo conduzido para os moldes desta sociedade tão empenhada na aquisição de lucro. Assim como, na época, não se imaginava que as relações sociais se tornassem tão fluidas e descartáveis como na atualidade.

Além dos estudos de Weber sobre a construção do “espírito” capitalista, outra significativa contribuição por parte deste autor foi a das socializações individuais. Weber (citado por Dubar, 2006) utilizou-se da distinção explicitada por Tönnies, sobre a passagem das relações sociais vividas nas comunidades para as relações sociais vividas na sociedade.

Weber (citado por Dubar), na reconstituição das relações sociais do indivíduo, define a **forma comunitária** como “as relações sociais fundadas sobre o sentimento subjetivo (tradicional ou emocional) de pertença a uma mesma coletividade” (2006, p. 31). Há implicação de duas formas de relacionamento para esta ação relacional: laços transmitidos pela filiação, das heranças culturais e a que resulta da identidade coletiva e emocional a um mesmo líder carismático.

Já na **forma societária** os indivíduos “designam relações sociais fundadas com base no compromisso ou a coordenação de interesses motivados de forma racional (em valor ou em finalidade)” (*ibid.*, p. 31). Dois tipos de racionalidade estão presentes na forma societária:

A relação com os valores, a racionalidade axiológica, que serve de base aos acordos racionais por compromisso mútuo e a relação instrumental dos meios para atingir um fim que se impõe por ela própria, a racionalidade econômica, a troca comercial, a competição para assegurar as melhores oportunidades de vida, mas também a associação voluntária dos indivíduos para defender os seus interesses (*idem* acima).

Para Weber (2004), enquanto a primeira pressupõe uma coletividade de pertencimento, ou seja, a idéia de pertencer a outrem, a segunda pressupõe uma relação baseada em interesses utilitários. Diferentemente de Ferdinand Tönnies, seu inspirador para a reconstituição destas duas ações relacionais, Weber acreditava que elas não ocorriam como uma seqüência na vida dos indivíduos, mas sim, que elas podiam assumir, em determinados momentos, a forma de uma ou de outra.

Assim, a socialização societária quando vivida de forma muito próxima e constante, ou seja, por longos períodos, como no caso de relações sociais no trabalho, na escola ou em outra instância, pode

tornar-se propriamente comunitária. O mesmo pode ocorrer com a socialização comunitária: o interesse financeiro entre integrantes de uma mesma família pode ser tão intenso e utilitarista a ponto de transformar-se em relação societária.

As contribuições de Weber para compreender as formas de relacionamento humano, principalmente no que tange aos interesses pessoais e coletivos de uma sociedade, são fundamentais para se entender as mudanças no campo familiar e profissional.

Na evolução da humanidade, no quesito do redimensionamento dos espaços geográficos, tais como a cidade e estados, houve uma mudança significativa do bem coletivo para o interesse individual. Foram transformações sociais que demandaram novas formas de convívio e de desenvolvimento econômico, político e religioso.

É fato que, essas mudanças afetaram, consideravelmente, as individualidades de cada sujeito. Não se pode ignorar que as questões sociais significam muito para a construção e/ou reconstrução da identidade pessoal e profissional do indivíduo. A “relação entre os indivíduos e a sociedade é uma coisa singular. Não encontra analogia em nenhuma outra esfera da existência” (ELIAS, 1994, p. 25).

Para Dubar (2006), a grande contribuição de Weber refere-se à proposição de que a socialização societária se sobrepõe a socialização comunitária. “Segundo Weber, a empresa, mas aquilo a que se chama na França associações, representam agrupamentos no seio dos quais as relações de tipo societário são as mais dominantes” (DUBAR, 2006. p. 31).

De acordo com essa visão, pode-se esperar que as relações societárias adquiriram força maior, pois a cultura capitalista, iniciada na esfera religiosa, perpetuou-se de tal forma que o interesse pela aquisição

de bens materiais e a exploração do outro em benefício próprio são recorrentes na sociedade moderna. Atualmente, vivemos em uma sociedade de cultura, predominantemente capitalista que, certamente, foi produzida ao longo da história da humanidade.

Bauman (2004, p. 22) caracteriza a cultura capitalista como a:

A cultura capitalista como a nossa, que favorece o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas, garantias de seguro total e devolução do dinheiro.

Essa cultura capitalista que tem exigido das pessoas rápidas transformações e adaptações para que ocorra o aumento da receita financeira, tem interferido, diretamente, nas relações humanas. As alterações nos modelos sociais, como o caso do ingresso da mulher no mercado de trabalho, também afetam, consideravelmente, as identidades pessoais e profissionais.

A retomada das contribuições teóricas de Weber (2004) sobre o processo de racionalização, baseado nos modelos de “socialização comunitária” e “socialização societária”, que identifica as formas de relacionamento pessoal ou como uma vinculação natural, espontânea e sem expectativas (comunitária), ou como uma forma de relacionamento pautado em interesses pessoais e utilitaristas baseado em regras e normas (societário) é fundamental para a compreensão do desenvolvimento da humanidade e para a discussão das mudanças identitárias. As identidades são constituídas nestas duas formas de socializações e uma está vinculada à outra.

Já para Norbert Elias (1994) os processos de socialização estão pautados na relação “nós-eu”. Para o autor, a sociedade é construída pelos indivíduos, bem como, os indivíduos são constituídos pela sociedade. Há uma relação de interdependência entre estas duas instâncias e a finalidade é que a sociedade dos indivíduos caminhe para um estágio mais abrangente de elaboração do respeito humano. Aqui, os direitos humanos, precisam ser garantidos aos indivíduos, em prol de uma humanidade mais saudável. Conforme Elias (1994, p. 67):

Toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir no convívio com outros. A sociedade sem os indivíduos ou o indivíduo sem a sociedade é um absurdo.

Bauman (2004, 2005), discute os caminhos das relações sociais no mundo capitalista que segundo ele, têm se tornado cada vez mais fluída se descartáveis. Para esse estudioso a sociedade capitalista tem cooptado as pessoas para o consumo desenfreado e o desejo de ter suplantou as essencialidades do ser. Diante deste contexto desalentador, os indivíduos se sentem desamparados pelo Estado. As necessidades básicas de sobrevivência não são mais garantidas pelo poder público. Nas relações de trabalho a idéia de “coisificação” do homem, ou seja, a idéia de uma mão-de-obra descartável no momento em que não é mais rentável tem reduzido as pessoas à concepção de “objetos” renováveis.

O retorno à história da humanidade, desde a implantação do “espírito capitalista”, deflagrado pelos calvinistas até a sociedade atual, tem interferido constantemente na identidade pessoal e profissional⁸. E, esta dinâmica identitária, por meio das relações do indivíduo com a sociedade, tem sido objeto de estudo de Claude Dubar. As identidades

⁸ Não se pretende separar a identidade pessoal da identidade profissional. Escreve-se assim apenas para fins didáticos.

profissionais dos adultos em seu contexto de trabalho, influenciadas diretamente pelo contexto social, têm causado desconfortos pessoais. As crises identitárias, vivenciadas pelos trabalhadores, estão sob a lente deste sociólogo pesquisador.

Deste modo, as discussões, estudos e pesquisas de Claude Dubar, sobre as identidades profissionais, serão a opção teórica que acompanhará a análise dos dados sobre o trabalho dos professores/chefes de departamento dos cursos de licenciatura.

2.2 A abordagem de Claude Dubar (identidades profissionais)

Na passagem da sociedade tradicional para a sociedade moderna, o pensamento se prolonga para instâncias superiores, “como resultado conjunto de uma ‘evolução intelectual’ e um ‘desenvolvimento moral’ que tornam possível a construção voluntária de novas relações sociais, inclusive pelas próprias crianças” (DUBAR, 2005, p. 13).

Para Dubar (2005), foi somente ao longo dos anos oitenta que, novas correntes nascidas nos Estados Unidos ou na Grã-Bretanha, promoveram novos conceitos de socialização, identificados por ele como “*construção da realidade social*”. Foi a retomada dos escritos de Max Weber que permitiu esta nova concepção sobre a socialização. Segundo Dubar, para Weber “a questão geral da socialização não é, pois, [...], dissociável da questão das formas da atividade humana e principalmente dos modos de orientação de um comportamento individual em relação aos de outrem” (2005, p. 107).

Vista sob este prisma, a socialização é uma atividade de “pano de fundo” na constituição da identidade pessoal e profissional dos indivíduos. É por meio dos outros e nas relações sociais estabelecidas na trajetória

de cada indivíduo, como ator e protagonista, ou seja, no espaço de interação e ação individual, que a identidade se constrói.

No entanto, existe uma interlocução entre a “identidade para si” e a “identidade para o outro”, entre atos de atribuição e atos de pertencimento, distinções propostas por Dubar (2005, p. 137):

Denominaremos atos de atribuição os que visam a definir ‘que tipo de homem (ou de mulher) você é’, ou seja, a identidade para o outro; atos de pertencimento os que exprimem ‘que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, ou seja, a identidade para si’.

Suas pesquisas sobre as identidades profissionais o levaram a constatar que estas “são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego” (2006, p. 85).

Dubar (2006) chama de “identidades profissionais” as formas identitárias, no sentido resultante da relação entre o eu-nós, ou seja, na constituição do eu-subjetivo (individual), por meio das relações sociais profissionais do eu-nós (eu na interação com o outro). Desta interação entre o “eu e o outro” é que se constituem as formas identitárias profissionais que podem ser detectadas “no campo das atividades de trabalho remuneradas” (2006, p. 85).

As formas identitárias, constituídas por meio das socializações e, compostas, pela formação do indivíduo e suas experiências laborais, são:

Portanto, rigorosamente, formas de *identidades profissionais* (no sentido francês do termo), centradas nas relações entre o mundo da formação e o mundo do trabalho ou do emprego. Trata-se, também, de *identidades sociais*, exatamente na medida em que, num

dados sistema social, a posição social, a riqueza, o *status* e/ou prestígio dependem do nível de formação, da situação de emprego e das posições no mundo do trabalho (DUBAR, 1998, p. 22).

O conceito de identidade profissional foi elaborado por Dubar (1998), após o estudo da obra de Renaud Sainsaulieu (1977), que escreve sobre as questões do contexto do trabalho. Para Dubar (1998), os motivos que desencadearam o interesse de Sainsaulieu em estudar o campo do trabalho são:

- nos anos de 60-70 a racionalização do trabalho atingiu uma crise dos ofícios tradicionais, instaurando-se uma crise coletiva no contexto do trabalho. Nestas décadas, houve uma entrada massiva dos camponeses e agricultores no mundo do trabalho industrial e, deste modo, aumentou excessivamente o índice de mão-de-obra não-qualificada, o que causou um mal estar àqueles que possuíam ofícios reconhecidos, ou seja, um desconforto aos trabalhadores com mão-de-obra qualificada.

- o deslocamento destas pessoas para o campo do trabalho industrial, suscitou uma nova forma de gestão das negociações entre empregador e empregado. Houve uma tendência, naquele contexto, do sistema industrial exigir novas determinações e obrigações da “nova classe operária”.

- o discurso e exigência da formação continuada aos trabalhadores, de forma que estes deveriam acompanhar as tendências tecnológicas, cada vez mais intensificadas nas últimas décadas. As formas de ascensão profissional e de remuneração foram articuladas às competências individuais dos trabalhadores. A remuneração e ascensão profissional

ocorreram de maneira atrelada à escolaridade e à aquisição de novos conhecimentos e saberes profissionais.

Sainsaulieu abordou a questão do trabalho considerando o sujeito como ator nas relações estabelecidas no contexto industrial. Esse autor afirmou que a França, na década de oitenta, passou por um período de:

Explosão das identidades no trabalho que acompanhou uma mudança de gestão das empresas. A negociação coletiva 'vertical' vem sendo cada vez mais substituída por políticas de gestão de empresa que integram uns, excluem outros, estabelecem compromissos com uns e 'marginalizam' os outros... A crise do emprego acelera o movimento que amplifica as economias de mão-de-obra, a segmentação de mercado, a seletividade na contratação (citado por DUBAR, 1997, p. 46).

Este novo cenário do mundo do trabalho altera as identidades profissionais dos atores que dele participam. "Nos finais dos anos oitenta, os temas da 'competência' e da 'gestão previsional' estendem-se a todas as empresas e à sociedade francesa. Multiplicam-se as entrevistas anuais com os empregados, legaliza-se o 'balanço das competências'" (DUBAR, 1997, p. 46).

As mudanças nas relações de trabalho entre empregado e empregador não são muito diferentes no Brasil. A necessidade de mão-de-obra qualificada requerida no início da década de noventa, com a abertura do mercado internacional e diante das imposições neoliberais repercutiu e, ainda repercute, na vida profissional de muitos brasileiros. Segundo Gatti *et al.* (2006, p. 8), nesta nova relação entre empregado e empregador:

Certamente há interesse de poder inserido no mercado de trabalho, para angariar mais lucratividade em seus negócios e buscar estratégias que dificultem as negociações com os empregados/assalariados. A implantação do plano de cargos e salários baseado no conceito de competência se consubstancia em exemplo dessas transações no mercado de trabalho. Neste caso, a responsabilidade pelo aumento salarial ou promoção para outro posto de trabalho, não é mais da categoria funcional, representada pelo sindicato, mas sim, de cada trabalhador. O não aumento salarial ou de ascensão profissional são justificados pela defasagem em conhecimentos, habilidades e/ou atitudes do trabalhador. Deste modo, uma avaliação individual enfraquece a busca de oportunidades de ascensão salarial e profissional, e perde-se, desta forma, a força coletiva dos assalariados nas negociações com os empregadores. São nessas condições transacionais que se configuram as formas identitárias profissionais.

As formas identitárias propostas por Dubar são oriundas das entrevistas realizadas com os trabalhadores das empresas francesas. A análise do discurso dos trabalhadores apontou que:

Para este modelo das formas identitárias, é menos importante o trabalho efetuado que o sentido do trabalho vivido e expresso pelas pessoas estruturadas por uma dada identidade profissional. Foi através da análise do discurso, proferido sobre situações de trabalho em entrevistas de investigação, que os sociólogos puderam identificar 'mundos vividos' que representam, simultaneamente, dispositivos de categorização (quer dizer formas de designar as realidades correntes do trabalho: os superiores, os colegas, o grupo de trabalho,

a organização, os tempos livres...) e juízos sobre os 'modelos de gestão' (formas de traduzir a 'mobilização para a empresa', a 'polivalência' ou os 'grupos de qualidade'...) (DUBAR, 1997, p. 47).

Um dos estudos de Dubar (1997), em seis grandes empresas francesas em processo de modernização, e que exigiam dos empregados uma nova forma de relação e comprometimento com a atividade profissional que desempenhavam, mostrou as seguintes formas identitárias: "identidade fora do trabalho"; "identidade mobilizada"; "identidade do ofício"; e "identidade mobilidade/flexível". Em seu livro publicado em 2005, as denominações de 1997 são minimamente alteradas. Vale ressaltar que são conceituações derivadas dos estudos de Sainsaulieu e desdobradas por Dubar, que as enuncia da seguinte forma:

- **Identidade estável ameaçada:** as experiências profissionais e a aprendizagem no local de trabalho são efetivamente valorizadas pelos trabalhadores de identidade estável ameaçada. São indivíduos que assumem a identidade coletiva, do grupo de trabalho, e seu discurso é sempre permeado por "nós". O trabalho para estes indivíduos é uma obrigação, seu "ganha-pão". As atividades de lazer são consideradas em primeira instância por estes indivíduos em detrimento da idéia de trabalho. Deste modo, não criam uma identidade de trabalho ou no trabalho; mas sim, a identidade está fora do local de trabalho e é ameaçada. "Não se recusam a realizar treinamentos para aprender algum instrumento novo no trabalho, mas se recusam a teorizar para avançar" (GATTI et al., 2006, p. 8). Existe relação de dependência com a chefia, pois, executam facilmente aquilo que lhes é mandado. Sabem que existem e reconhecem as mudanças nas organizações de trabalho, porém, são resistentes a estas mudanças/ inovações. São aqueles

considerados “do contra”, ou seja, diante de alguma mudança, dizem de antemão: “isto não dará certo”. A idéia de formação continuada está vinculada à idéia de “ganhar mais” e, ao mesmo tempo, há valorização quando esta ocorre no campo de trabalho. Caso contrário, não há valorização da formação continuada. A identidade é considerada estável e, de tão estável, é considerada ameaçada pela falta de interesse nos fatos que ocorrem fora do seu local de trabalho. O eu “subjetivo” é maior que o eu “objetivo”, ou seja, prevalece a vontade interior em detrimento dos avanços e inovações que circundam o indivíduo.

- **Identidade bloqueada:** neste caso há uma fusão do indivíduo à sua profissão. A maneira repetitiva e mecânica de exercer a profissão o bloqueia para as inovações do contexto do mercado de trabalho. É um indivíduo fiel às normas de trabalho, que considera a sua atividade profissional como única e fundamental para a empresa. Realiza inovações em sua atividade de trabalho e espera sempre ser recompensado e, ao longo da carreira profissional, ser promovido para uma função mais elevada. É aquele indivíduo que ‘veste a camisa’ da empresa ou do seu ofício. Diante desta fusão, há a supremacia das transações objetivas sobre as subjetivas; o sujeito quase que se anula em detrimento da profissão e/ou empresa. A vida do indivíduo passa a ser as regras da empresa/profissão, e se funde nela. Analogicamente, pode-se dizer que é um sujeito com uma venda nos olhos, conduzido pelos valores da empresa. Acredita cegamente nos valores e normas do seu local de trabalho e da sua profissão e tudo que faz é para melhorar sua atividade profissional. Está sempre disposto a aceitar os procedimentos da empresa e segue a “cartilha” imposta pelos seus superiores. Pode-se dizer que: “sua vida é seu trabalho”, e tem orgulho e prazer em exercê-lo.

- **Identidade responsável pela sua promoção:** são aquelas pessoas mobilizadas a progredir profissionalmente e executam suas tarefas com destaque e dedicação. Objetivam atingir patamares mais elevados na profissão, investindo maciçamente em cursos de aperfeiçoamento e no cumprimento das diretrizes de trabalho. Seus interesses pessoais e profissionais estão articulados com os interesses da empresa. Tudo o que fazem é pensando em si e, também, na empresa. O “eu” está articulado com o “outro”, demonstrando uma relação de interdependência. Deste modo, seu sucesso profissional está vinculado ao sucesso da empresa, também. O indivíduo acredita que a promoção profissional será resultado da sua dedicação e investimento pessoal. “Sabem que, se investirem no trabalho, colherão, mais tarde, os frutos desse empenhamento. São os ‘gestores’ que, por vezes, se ignoram, mas, que tem em comum o interesse pela gestão, pela liderança, pela mudança da organização” (DUBAR, 1997, p. 48).
- **Identidade autônoma e incerta:** esta identidade também é reconhecida como do tipo ‘afinitário’. As afinidades com outras pessoas e instituições são fortemente valorizadas como forma de manter “redes” de contatos, visando facilitar a entrada em outros postos de trabalho. Este indivíduo se dedica significativamente à sua formação continuada. Procura se atualizar constantemente de forma que consiga mudar de emprego sempre que desejar. Não estabelece vínculos duradouros com a instituição de trabalho e, assim que se sente desmotivado ou desvalorizado, procura uma outra colocação no mercado. É do tipo que valoriza mais a sua formação acadêmica do que seu trabalho. É um sujeito com grande mobilidade profissional, e que, valoriza a interação social. O diploma serve como uma mola propulsora a outras oportunidades de trabalho. São sujeitos que “querem ter mobilidade, mudar, mas

não necessariamente na empresa. Se esta não lhes reconhece o valor, irão procurar emprego noutra lugar graças aos conhecimentos que souberam construir” (DUBAR, 1997, p. 48). Neste caso, a transação subjetiva é que direciona a transação objetiva.

As quatro formas identitárias reconstruídas por Dubar (1997, 1998, 2005), definem a constituição da identidade profissional nas relações de trabalho. No entanto, não se pode esquecer que as experiências biográficas, ou seja, da história de vida, participam ativamente destas constituições identitárias. A formação escolar, as experiências familiares, a formação acadêmica e profissional dos familiares contribuem para esta “identidade de si” que é constituída na “identidade pelo outro”. É nesta inter-relação, ou melhor, nesta transação que as formas identitárias são constituídas.

A presente pesquisa se propõe a estudar a constituição das formas identitárias dos chefes de departamento dos cursos de licenciatura, por meio das relações sociais que permearam tanto a identidade subjetiva como a identidade objetiva. As influências das relações familiares, da formação escolar e do ambiente institucional (de trabalho), serão integradas à análise das configurações das formas identitárias. O método de análise utilizado por Dubar, para estudar os trabalhadores das indústrias francesas, foi utilizado na análise dos dados dos professores/chefes de departamento das licenciaturas.

2.3 Procedimentos de investigação

Tendo em vista o propósito de compreender como as formas identitárias dos professores/chefes de departamento de licenciatura são

constituídas nas relações sociais e de trabalho, delineou-se uma pesquisa que teve como *locus* principal uma universidade comunitária.

O primeiro contato com o campo ocorreu no primeiro semestre de 2006. Após a autorização institucional, feita pela Assessora do Reitor, chegou-se à pessoa responsável pelos cursos de licenciaturas, a qual está ligada à Pró-Reitoria de Ensino. Ela forneceu os nomes dos nove professores chefes de departamento e os contatos respectivos. Neste momento, os chefes já haviam sido consultados sobre a possibilidade de participar da pesquisa e, segundo a responsável pela área das licenciaturas, todos aceitaram.

No segundo semestre do referido ano iniciou-se a coleta de dados que se prolongou por um período de um ano e meio, com visitas semanais da pesquisadora para a realização de entrevistas, observação das atividades rotineiras dos departamentos e coleta de documentos institucionais.

A entrevista foi à principal fonte de coleta de dados. Além dos nove chefes de departamento, foram entrevistados quatro professores formadores, quatro ex-alunos da licenciatura e um gestor diretamente responsável pelos cursos de licenciatura junto à reitoria. Para entender a trajetória da universidade foram entrevistados mais cinco professores que trabalham há mais de trinta anos na instituição. Essas entrevistas ajudaram a entender a dinâmica histórica da instituição, por meio de aspectos guardados na memória de cada entrevistado, no sentido em que nos fala Ecléa Bosi:

O passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente, mas não de forma homogênea. De um lado, o corpo guarda esquemas do comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na sua ação sobre as coisas: trata-se da *memória hábito*, memória dos

mecanismos motores. De outro lado, ocorrem lembranças independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que constituíram autênticas ressurreições do passado (1979/1994, p. 48).

As singularidades históricas vivenciadas pelos professores reviveram no pensamento dos entrevistados. A “ressurreição” do passado veio com muitas histórias de conquistas e movimentos para tornar a faculdade uma universidade. As entrevistas serviram para trazer à tona as experiências individuais e, ao mesmo, tempo coletivas de cada um. Segundo as palavras de May (2004, p. 147) “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”.

Etapas da coleta de dados

O primeiro contato com os nove professores/chefes de departamento das licenciaturas ocorreu em uma situação de entrevista que foi considerada exploratória. O objetivo desta entrevista era conhecer os professores, explicar os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como para obter respostas sobre as atividades que os chefes desenvolviam no departamento e sobre as características que consideravam relevantes para atuar na função.

Foram entrevistas que não tomaram muito tempo dos professores/chefes e serviram para a primeira aproximação da pesquisadora com os entrevistados. Houve uma boa receptividade por parte de todos e o fornecimento de informações detalhadas sobre as atividades de chefia.

Para a segunda entrevista com os nove chefes de departamento foi elaborado um roteiro que continha questões relacionadas: a aspectos pessoais, institucionais e relacionais, condições e contrato de trabalho; programas de formação continuada para os professores; formas de comunicação; e aspectos estruturais do funcionamento dos cursos.

Com os dados obtidos na primeira e segunda entrevistas conseguiu-se conhecer as atividades decorrentes da função de chefia, bem como as relações entre essas atividades e as identidades profissionais dos chefes. Todas as entrevistas foram gravadas, com a prévia permissão dos chefes e foram posteriormente transcritas.

A terceira etapa da coleta de dados constituiu em uma entrevista aprofundada com dois chefes de departamento para conhecer o processo de constituição de suas formas identitárias nas relações sociais e de trabalho. O roteiro de questões foi elaborado de modo a dar abertura às histórias pessoais, acadêmica e profissional dos dois chefes de departamento, assim como para esclarecer depoimentos anteriores. Para cada chefe foi elaborado um roteiro “personalizado”, ou seja, as questões foram formuladas após várias leituras do material obtido anteriormente.

Os critérios para a escolha dos dois chefes de departamento foram os seguintes: nível de escolaridade dos pais e tempo de trabalho na universidade comunitária. Optou-se por escolher dois chefes com mais de vinte anos de trabalho na instituição, pois, acreditou-se que o tempo de trabalho estável e longo revelaria as tessituras da sua história na universidade.

Quanto ao critério de escolaridade dos pais, optou-se por investigar dois casos bem demarcados: um deles nasceu de uma família que morava em uma cidade do interior, vivia do trabalho na roça, com poucos

anos de escolaridade dos pais; outro chefe nasceu em uma família em que o pai era professor de uma universidade federal, doutor em sua área de atuação e residiu boa parte de sua vida em capital.

Mesmo após as entrevistas de aprofundamento retornou-se aos dois professores para sanar dúvidas e lacunas que dificultavam a compreensão de algum aspecto da sua história.

Para ajudar nas identificações das formas identitárias dos chefes de departamento, bem como para buscar a opinião do outro sobre a identidade de uma pessoa, decidiu-se entrevistar quatro professores formadores e mais quatro ex-estudantes, dois de cada departamento ao qual pertenciam os chefes. A questão feita a eles foi “como viam o trabalho do chefe no departamento e que aspectos destacavam na pessoa do chefe”.

Aos professores formadores foi assegurado total sigilo quanto à identificação dos seus nomes, bem como aos estudantes que se formaram recentemente (ex-alunos).

Ainda para complementar dos dados de análise para a constituição das formas identitárias foi entrevistada uma professora da administração universitária para que emitisse sua opinião sobre o trabalho dos dois chefes de departamento.

Segue abaixo um quadro-síntese que registra os objetivos, os instrumentos de coleta de dados e os sujeitos participantes:

Objetivo	Instrumento de coleta de dados	Sujeitos
Conhecer como as atividades decorrentes da função de chefia afetam as formas identitárias dos professores/chefes de departamento dos cursos de licenciatura.	Entrevista	Nove chefes de departamento
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como as formas identitárias dos professores/chefes de departamento de licenciatura são constituídas nas relações sociais e de trabalho. 	Entrevista	Dois chefes de departamento
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer como as trajetórias de vida constituem as formas identitárias dos professores/chefes que atuam nos cursos de licenciatura. - Conhecer os conseqüentes entre as formas identitárias dos professores/chefes e o seu trabalho no departamento. 	Entrevista	Professores formadores e alunos e ex-alunos do departamento

De posse de todos os dados coletados a análise seguir os critérios de uma “interpretação relacional” que, como compreendido nas leituras das pesquisas realizadas por Dubar (2005, 2006), realiza um entrelaçamento entre os vários determinantes que constituem a história pessoal e social do indivíduo.

CAPÍTULO 3 – Dinâmica da instituição

Este capítulo tem como objetivo apresentar a dinâmica da instituição na qual trabalham os professores/chefes de departamento. Para compor este cenário foram realizadas cinco entrevistas com professores que trabalham há mais de trinta anos na universidade, bem como foram analisados documentos existentes na biblioteca, materiais concedidos pelos entrevistados e disponíveis na secretaria e departamentos.

Todas as entrevistas tiveram como foco a questão da história da universidade. Os professores verbalizaram e expressaram as lembranças e as principais mudanças ocorridas ao longo do período de trabalho na universidade, bem como aquelas mudanças que tiveram notícia por meio de relatos dos colegas com mais tempo de instituição. Uma das professoras, por exemplo, trabalha há trinta e seis anos na universidade, ou seja, quatro anos a menos que o surgimento da instituição.

Para se apreender a história constituída até o momento, utilizou-se da idéia de que a “instituição não é uma coisa observável, mas uma dinâmica contraditória construindo-se **na** (e **em**) história, ou tempo. [...] O tempo, o sócio-histórico, é sempre primordial, pois tomamos instituição como dinamismo, movimento; jamais imobilidade” (grifo do autor, LOURAU, 1993, p.11). Assim os relatos dos professores entrevistados são derivados de um tempo e de uma história, que pode, em muitos momentos, contradizer-se e, inclusive, modificar-se de acordo com os fatos e os personagens.

Diante da institucionalização que “é o devir, a história, o produto contraditório do instituinte e do instituído, em luta permanente, em constante contradição com as forças de autodissolução” (LOURAU, 1993, p. 12), são narrados vários fatos e situações que estão instituídos no

contexto universitário pelos instituintes (seus personagens e/ou grupos de personagens).

Para compreender a dinâmica da instituição, as entrevistas continham questões abertas e na sua condução cuidou-se para que o depoente não interrompesse as lembranças, pois, considerou-se que “a narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa a transmitir o ‘em si’ do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma” (BOSI, 1979/1994, p. 88).

As entrevistas tiveram, em média, uma hora e meia de duração e todos os entrevistados sentiram-se honrados em contar (rememorar) sua história na universidade. As lembranças foram emergindo aos poucos e foi interessante o movimento relatado da transformação da faculdade em universidade, bem como toda dinâmica (movimento) que ocorreu nessa institucionalização.

3.1 O surgimento da instituição

Os professores/chefes de departamento investigados trabalham em uma universidade comunitária, criada por uma lei municipal em julho de 1967, constituindo-se em uma Fundação Educacional. Na época, foi o governo federal que incentivou a abertura das faculdades nas cidades com determinado número de habitantes que justificasse a implantação da instituição. Assim, nas cidades em que se fazia necessária a implantação de uma instituição de ensino superior, o prefeito teve a incumbência de representar o governo federal e expedir o ato de abertura da faculdade.

No momento do surgimento da instituição, o objetivo principal era o de formar professores para atuarem nas escolas da rede privada e pública (municipal e estadual). Os responsáveis pelo encaminhamento da solicitação de abertura da faculdade foram os próprios professores, que

integravam uma associação de docentes, com o incentivo do bispo da cidade.

Assim, surgiu a “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”, composta pelas licenciaturas de Letras, História, Matemática e Geografia. Esta faculdade estava inserida na Fundação Educacional, nomenclatura utilizada para designar a instituição.

No ano de 1969, a Fundação Educacional agregou o curso de ciências econômicas, que já funcionava na cidade desde 1965. Este curso funcionava em uma instituição luterana e foi pioneiro no ensino superior na cidade. O curso de ciências econômicas, quando integrou a Fundação Educacional, passou a chamar-se “Faculdade de Ciências Econômicas”.

Em 1971, foi criado o curso de educação física que se chamava, na época, “Escola Superior de Educação Física e Desportos” e funcionava em um local diferente das duas outras faculdades, pois a instalação desportiva era mais adequada para o funcionamento do curso.

Já em 1972, foi criada a “Faculdade de Ciências Administrativas” com os cursos de ciências contábeis e administração. Assim, quatro faculdades passaram a compor a Fundação Educacional. Mas vale destacar, que até aquele momento, as quatro faculdades funcionavam em locais diferentes, ou seja, cada faculdade estava situada em um endereço. Não existia uma sede própria para a Fundação.

Entre 1970 e 1974, em um terreno cedido pela prefeitura, foi realizada a construção do prédio para a instalação da Fundação. E, em abril de 1975, já com a construção concluída, todos os cursos superiores vieram para o local. Assim, os cursos de licenciatura (matemática, letras, história e geografia), administração de empresas, ciências contábeis, ciências econômicas e educação física, todos pertencentes à Fundação Educacional, foram instalados em sede própria.

Esta área de mais de duzentos mil metros quadrados de terra, na qual a universidade está instalada hoje, segundo depoimentos de professores entrevistados, era de difícil acesso, sem calçamento nas ruas próximas e distante do centro da cidade.

Segundo eles, “o cenário era desanimador, principalmente, nos dias de chuva” (Juraci). “Era comum que professores e estudantes trouxessem consigo um par a mais de calçado para ser trocado após o percurso para chegar à faculdade” (Tereza). Durante as aulas, a situação também não era das melhores, pois, segundo os professores, as salas de aulas ficavam próximas à mata e o incômodo produzido pelos insetos era freqüente.

3.2 A forma de escolha dos primeiros gestores da instituição

Desde a criação da Fundação Educacional, o diretor geral era indicado pelo prefeito da cidade. Para que tal situação ocorresse, a faculdade enviava seis nomes de pessoas ligadas à instituição. Chamava-se lista sêxtupla e era o prefeito que fazia a escolha.

O diretor geral da faculdade que ingressava na função escolhia os diretores das quatro faculdades. Isso ocorreu desde 1967 até 1987, ou seja, foram 20 anos de “tutela” do governo municipal para a escolha do diretor geral.

A primeira eleição direta para a escolha do diretor geral da faculdade, com mandato para três anos, ocorreu no ano de 1987. Naquele primeiro mandato, não havia possibilidade de reeleição.

Nesta época, assume uma mulher como dirigente da faculdade e reconhecida pelos entrevistados como “aquela que fez a faculdade evoluir”.

Em 1989, após a eleição da diretora da faculdade, ela compôs uma equipe denominada “Rumo à universidade”, liderada por uma professora que, semanalmente se reuniam para tratar dos trâmites de encaminhamento da carta consulta ao Ministério da Educação e Cultura - MEC, a qual objetivava a transformação da faculdade para universidade.

Segundo os entrevistados, em 1992, o MEC designou o Conselho Estadual de Educação para acompanhar e orientar a Fundação para que tal mudança viesse a ocorrer. As orientações da época preconizavam que um corpo diretivo fosse, aos poucos, sendo constituído. A diretora geral foi denominada “reitora *pro tempore* e pessoas da sua confiança, para assumirem as pró-reitorias, foram sendo escolhidas” (Oclair). Com isso um modelo de universidade, aos poucos, foi sendo instaurado.

Na época, também, foram elaborados os estatutos da fundação, da universidade e o regimento geral. Segundo a professora “estes documentos foram imperiosos para a transformação da faculdade em universidade” (Oclair). Para auxiliar na escrita dos documentos, foram contratados consultores que, além do Conselho Estadual, orientaram os professores da Fundação.

A professora, que assumiu a direção geral, permaneceu por quatorze anos na função, seis anos como diretora geral e oito na função de reitora, entre 1997 e 2004.

3.3 A crise financeira e política

Na década de oitenta, a Fundação passou por uma crise financeira. Os recursos do município estavam cada vez mais escassos e a inadimplência por parte dos estudantes atingiu índices que impossibilitavam o pagamento dos salários mensais dos professores e funcionários. Segundo uma professora entrevistada, “muitos professores e funcionários abandonaram o barco e já não acreditavam mais na recuperação financeira da instituição” (Clara).

Ainda segundo essa professora, “os que persistiram, transformaram a faculdade nesta universidade que temos hoje” (sic). É visível o orgulho que os professores entrevistados e, com mais de trinta anos de trabalho na instituição, têm ao se referirem ao passado e mostrar os dados presentes.

Outra entrevistada atribuiu a crise, também, à falta de compromisso alguns professores. Segundo ela, alguns vinham para a instituição e não se preocupavam com a qualidade de suas aulas, nem com a sua própria formação continuada. “Na época, somente eu cursava o mestrado. Muitos me criticavam e não se interessavam em estudar. Eles trabalhavam nas empresas durante o dia e, de noite, eles vinham dar aula na faculdade porque dava *status*” (Tereza).

Percebeu-se certa crítica aos colegas do sexo masculino. A professora referiu-se aos professores homens, como aqueles que “trabalhavam durante o dia nas empresas e vinham à noite somente para dar as suas aulas” (Tereza). Foi afirmado pela mesma professora que “precisava ser as mulheres para transformar a faculdade em universidade e resolver a crise econômica”.

Lembrou-se que “os homens riam e não acreditavam que nós conseguiríamos a autorização e credenciamento para a universidade”. Tereza disse que, muitas vezes, na sala dos professores, os colegas professores olhavam para ela e diziam “vocês já acharam o rumo à universidade? Já pegaram o trem de hoje?”. Esse comentário que eles faziam, segundo ela, referia-se à equipe constituída por mulheres para trabalhar no projeto “Rumo à universidade”. Ela ressaltou que, muitos dos colegas, mencionavam que elas estavam perdendo tempo, pois não conseguiriam transformar a faculdade em universidade.

Na leitura dos documentos⁹ cedidos pelos professores entrevistados percebe-se a luta constante para a continuidade da Fundação na década de 1980. Os resultados financeiros apontavam para um déficit mensal e os reajustes nas mensalidades eram feitos trimestralmente. Houve, naquela época, um reajuste na mensalidade dos alunos calouros com valores de, praticamente, 100% acima do valor da mensalidade dos veteranos.

Os líderes dos centros acadêmicos faziam exigências de redução de mensalidades e criticavam abertamente os gestores da instituição, pelos meios de comunicação, tais como o jornal local da cidade e o próprio jornal dos diretórios acadêmicos. Críticas e reivindicações eram feitas constantemente pela mídia local.

Outra exigência localizada nos documentos cedidos pelos professores entrevistados foi o direito ao voto para a escolha dos dirigentes da faculdade. Os acadêmicos, na época, respondiam por 97% da receita da Fundação e sentiam-se no direito de eleger os diretores da instituição. Alcançaram esse direito em 1987.

⁹ Os professores que cederam os documentos pediram para que os mesmos não fossem identificados, pois, muitos não fazem parte do domínio público. São documentos que serviram para minha leitura e compreensão da dinâmica da constituição da universidade, desde o seu surgimento em 1967.

Outra questão que merece destaque foi a suposta junção desta universidade, com subvenções do governo municipal, a uma universidade estadual. Essa seria uma das formas da Fundação conseguir sanar os problemas financeiros, pois repassaria para o Estado as despesas que o município dizia não dar conta de suprir. Ambas têm suas sedes instaladas uma ao lado da outra.

No entanto, essa reivindicação não deslanchou, pois, entre tantos argumentos contrários, um de grande peso foi a abertura de precedentes a outras fundações educacionais do Estado. Essas fundações se sentiriam no direito de reivindicar sua inclusão nos órgãos estatais. Essa foi uma tentativa frustrada para os acadêmicos, professores e funcionários, segundo as informações dos entrevistados.

Ainda segundo os professores, a década de 1980, principalmente da metade em diante, foi desafiadora e, ao mesmo tempo, demandou vários acordos entre os funcionários, os poderes municipal, estadual e federal para que a faculdade não sucumbisse. A crise financeira atingiu fortemente os que estavam na instituição.

A situação começou a se estabilizar e melhorar com a ajuda financeira do governo federal, bem como com a criação da universidade em 1996. Com a ascensão para universidade, houve possibilidade de ampliação e criação de novos cursos, implantação de projetos de pesquisa, convênios e extensão que garantiram o aumento da receita orçamentária. É opinião unânime, por parte dos entrevistados, o reconhecimento do desenvolvimento da universidade após 1997. Segundo eles, a própria estrutura física da universidade se tornou muito mais apropriada. “As salas de aula são, atualmente, todas climatizadas e possuem projetores de multimídia instalados à *internet*” (Tereza). “Temos atualmente uma ótima biblioteca” (Clara).

3.4 O crescimento da universidade

De três mil acadêmicos na década de 1980 e início de 1990, a Universidade passou para mais de onze mil matriculados. Para atender aos acadêmicos, a universidade oferece mais de trinta cursos de graduação, dezoito cursos de especialização (*lato sensu*) e três cursos de mestrado (*stricto sensu*) reconhecidos pela CAPES, além da educação infantil, ensino fundamental e médio oferecidos pelo Colégio da Universidade. Existem, ainda, dois Centros de Estudos e Pesquisas Ambientais integrados à instituição.

Nos dados obtidos nos departamentos, chegou-se à informação de que existe na universidade quase uma centena de laboratórios que atendem os diversos cursos e, para o curso de educação física (bacharelado e licenciatura), há disponibilidade de piscina térmica, quadras abertas e cobertas e pista de atletismo para as aulas práticas.

O organograma institucional tem a seguinte configuração: (lido de cima para baixo):

<ul style="list-style-type: none"> • Fundação Educacional;
<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Curador; Presidência; Conselho de Administração;
<ul style="list-style-type: none"> • Universidade;
<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Universitário; Reitoria; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;
<ul style="list-style-type: none"> • Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários; Pró-Reitoria de Administração; Pró-Reitoria de Ensino; Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

O corpo docente da universidade é constituído por 547 professores. Desses docentes, 23 são graduados, 129 especialistas, 46

mestrandos, 236 mestres, 36 doutorandos e 77 doutores. Percentualmente, correspondem, respectivamente, a: 4%, 24%, 9%, 43%, 6% 14%. Vale destacar que há, na universidade, professores que lecionam com a titulação do ensino superior, ou seja, são professores que não possuem cursos de pós-graduação, seja de *lato sensu* ou *stricto sensu*.

O quadro abaixo facilita a visualização dos professores que são de carreira, ou seja, aqueles que passaram pelo processo seletivo público para trabalhar na Universidade; e, aqueles que são colaboradores, isto é, têm um vínculo empregatício temporário que pode ser renovado anualmente, de forma automática, caso seja necessário.

TÍTULO	PROFESSORES			
	CARREIRA	COLABORADOR	LICENCIADO	TOTAL
Graduado	-	-	-	-
Especialização (incompleta)	-	23	-	23
Especialista	24	105	-	129
Mestrando	04	42	-	46
Mestre	131	105	-	236
Doutorando	23	13	-	36
Doutor	68	09	-	77
Total	250	297	-	547

Número de professores por titulação até outubro de 2008

Fonte: Informações obtidas no Programa de Qualificação Docente – PQD.

Quanto ao quadro acima, destaca-se que há mais professores colaboradores do que de carreira. Os professores recebem a cada quatro aulas dadas em sala de aula 25% a mais, ou seja, a cada quatro aulas o professor recebe uma aula adicional para preparar as aulas e fazer as correções das avaliações.

Vale destacar que, foi somente em agosto de 2008, ou seja, recentemente, que houve a mudança no Estatuto do Ensino Superior da Universidade e todos os professores, inclusive os colaboradores, passaram a receber o benefício dado, anteriormente, somente aos professores de carreira.

Um aspecto que, talvez reduza o número de professores colaboradores, instituído pelo referido Estatuto, foi à abertura do processo seletivo interno para o professor colaborador que trabalhe há mais de três anos na universidade. Anteriormente a essa mudança, os professores colaboradores podiam participar dos processos seletivos internos, após cinco anos de trabalho na universidade.

Todas as vagas para a docência passam, primeiramente, pelo processo seletivo interno. Ou seja, faz muito tempo, segundo alguns professores, que não é feito processo seletivo externo público para professores ingressarem na universidade, o que impede o ingresso de muitos professores colaboradores.

Os quadros abaixo mostram os números de professores com graduação, especialização, mestrado e doutorado no período de 1996 a 2008.

Período de 1996 a 2000

Titulação	1996		1997		1998		1999		2000	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Graduados	26	11	34	12	57	17	47	12	50	11
Especialistas	149	61	164	62	172	53	216	56	253	57
Mestres	60	25	61	23	89	27	103	27	122	28
Doutores	8	3	8	3	10	3	17	5	18	4
Total	243	100	267	100	328	100	383	100	443	100

Período de 2001 a 2005

Titulação	2001		2002		2003		2004		2005	
	Nº	%	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº
Graduados	56	11	58	10	53	56	11	58	10	53
Especialistas	259	50	256	46	246	259	50	256	46	246
Mestres	181	35	221	39	262	181	35	221	39	262
Doutores	22	4	30	5	43	22	4	30	5	43
Total	518	100	565	100	604	518	100	565	100	604

Período de 2006 a 2008

Titulação	2006		2007		2008	
	Nº	%			Nº	%
Graduados	18	3	14	3	23	4
Especialistas	159	31	166	32	175	32
Mestres	272	53	266	52	272	50
Doutores	68	13	65	13	77	14
Total	517	100	511	100	547	100

Número de professores por titulação até outubro de 2008

Fonte: Informações obtidas no Programa de Qualificação Docente – PQD.

Esses dados sobre o número de contratação de professores, que em 1996 totalizava 243 e em 2008, 547 docentes, significaram um aumento de 125% de contratações. Em treze anos, o número de especialistas passa de 149 (61%) em 1996, para 175 (32%) em 2008. Contudo, o número de mestres e doutores cresceu substantivamente passando de 68 (28%) para 349 (64%), no mesmo período. Afirma-se que a instituição, após receber a certificação para ser universidade, aumentou significativamente o número de professores com mestrado e doutorado.

Outro fato que contribuiu para que tal aumento ocorresse refere-se ao crescente número de cursos de graduação que demandaram contratações de professores. A universidade, nesse caso, realizou contratações de professores com mestrado e doutorado o que contribuiu, significativamente, para o aumento de professores titulados.

Essa situação também foi reforçada pela LDB que exige um terço do corpo docente com a titulação de mestrado e/ou doutorado para atuar no ensino superior. Para afirmar tal fato, o artigo 52 define que:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracteriza por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo de saber (grifo nosso, 1996).

Entre 1996 e 2003, primeiros anos da instituição como universidade, o número de doutores praticamente permaneceu o mesmo (entre três e sete doutores) e o número de mestres foi o que mais aumentou (de vinte e cinco para quarenta e três). Para que tal fato ocorresse, a universidade estabeleceu uma parceria com outra instituição, para oportunizar aos professores o título de mestre em educação.

Para aumentar a titulação dos professores, a universidade firmou parceria, desta vez com uma universidade federal do estado para a área da Engenharia de Produção. Segundo depoimentos dos professores entrevistados, houve um problema pouco estratégico nessa parceria. Segundo eles, o doutorado em Engenharia da Produção impossibilitou que alguns professores pudessem estruturar um Mestrado em Educação, por exemplo. Segundo eles, a CAPES não reconhece o doutorado em Engenharia da Produção como formação condizente para atuação no Mestrado em Educação.

Diante dessa questão, segundo eles, a universidade tem se dedicado, por meio da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, a firmar novos convênios/parcerias com programas de mestrado e doutorado, recomendados pela CAPES, na área da educação, para aumentar, ainda mais, a titulação dos professores. A cidade onde a universidade está localizada não tem programas de mestrado e doutorado na área de Ciências Sociais e Humanas.

Antes de 1996, a titulação dos professores concentrava-se nos cursos de graduação e especialização. Eram outros tempos, tanto para a faculdade quanto no contexto nacional.

3.5 As oportunidades e avaliação dos e para os cursos de graduação

Quanto aos cursos oferecidos, no jornal da universidade¹⁰ de agosto de 2007, a Pró-Reitora de Ensino explicita os resultados satisfatórios do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que indica a universidade como a melhor instituição de ensino superior do planalto norte do estado.

A Pró-Reitora de Ensino divulga, também, a criação do Fundo de Apoio ao Estudante de Graduação (FAEG), que tem como objetivos:

- repassar recursos financeiros aos projetos dos estudantes;
- financiar o pagamento de algumas disciplinas em que os estudantes apresentem mais dificuldades de aprendizagem;

¹⁰ Optou-se por não identificar a universidade privada e, deste modo, não serão mencionadas os nomes dos documentos e jornais.

- possibilitar o desenvolvimento de competências que os prepare para o ingresso no mercado de trabalho.

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação afirma incentivar os acadêmicos à pesquisa desde o início de seus estudos, subsidiados pelos recursos financeiros do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e pelas bolsas de estudos obtidas por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os documentos de 2007 registraram que cerca de 200 acadêmicos participavam de projetos de pesquisa na instituição.

Em maio de cada ano, há um Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE), aberto à comunidade, que tem como objetivo socializar o conhecimento gerado na universidade. E, a Pró-Reitora enfatiza, no *Jornal da Universidade*, que, *na* “prática, a socialização do conhecimento gerado na universidade se dá por meio de projetos de extensão, que levam para a comunidade os resultados da pesquisa”.

A Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários tem 61 projetos de extensão que atendem à comunidade. Existe um incentivo anual para que os professores encaminhem as propostas de projetos de extensão que, por meio de uma rigorosa seleção, são implantados e subsidiados pela instituição.

Todas as Pró-Reitorias trabalham visando o aprimoramento dos cursos de graduação que estão vinculados aos 22 departamentos espalhados pela universidade: departamento de administração, administração/comércio exterior, artes visuais, ciência da religião, ciências biológicas, ciências contábeis, economia, design, direito, educação física, educação tecnológica, engenharia ambiental, engenharia de produção mecânica, engenharia química, farmácia, geografia, história, informática, letras, matemática, medicina, odontologia, pedagogia e psicologia.

3.6 As diretrizes organizacionais da universidade

Segundo o “Calendário Acadêmico” entregue aos estudantes no ano de 2006, a instituição afirma que tem como missão “promover a formação de cidadãos comprometidos com a sociedade e contribuir para o desenvolvimento sustentável, atuando em ensino, pesquisa e extensão”.

Quanto a visão institucional: “queremos ser reconhecidos nacionalmente como uma universidade comunitária comprometida com o ensino, à pesquisa e extensão, voltada para o desenvolvimento sustentável”.

Os valores e princípios institucionais são reconhecidos como “cidadania, integração e inovação”. Porém, ressalta-se que, cada Pró-Reitoria tem sua missão e visão, destacados nos documentos, ou seja, suas políticas de e/ou para atuação.

3.7 O acervo bibliográfico e a publicação do conhecimento

A biblioteca universitária divide seu acervo entre biblioteca central do principal *campus*, biblioteca infantil do Colégio, biblioteca do centro de estudos que está no Hospital Municipal, na biblioteca da unidade centro e nos dois *campis* universitários.

Na biblioteca central do *campus*, o acervo está distribuído em três andares com imenso espaço físico, equipado com cento e noventa e oito computadores ligados a *internet* para que os estudantes realizem as suas pesquisas, assim como, variadas assinaturas de periódicos nas áreas dos cursos existentes, conforme quadro abaixo:

Materiais	UNIVERSIDADE Campus central	Unidade Centro	Campus 1	Campus 2
Títulos	55.543	2.621	679	11.421
Volumes	97.546	3.892	1.149	20.484
Periódicos nacionais	2.204	—	—	—
Periódicos estrangeiros	285			
Assinaturas correntes	712	109	9	91
Doações correntes	700	41	19	65
Periódicos não-correntes	1.077	91	12	23
Assinaturas novas	40			
Renovação de assinaturas	244			
Vídeos	1.641	6	28	266
CDs	755	12	20	344
Mapas	205			16
DVDs	155	2	2	25
Empréstimos	222.630	4.388	2.762	34.011

Dados até o mês de outubro de 2008, obtidos na biblioteca da universidade.

A universidade tem uma editora que foi criada oficialmente em março de 2000, responsável pela publicação de livros, projetos especiais e pelos periódicos dos cursos oferecidos pela instituição. As publicações dão possibilidades para que alunos, professores da Universidade e/ou de outras instituições nacionais e internacionais socializem o conhecimento produzido no meio acadêmico.

CAPÍTULO 4 – A diversidade de funções profissionais no Ensino Superior

O ensino superior no Brasil, principalmente após as reformas ocorridas na década de 1990, sofreu mudanças que culminaram em uma diversidade de funções, preocupações e direcionamentos que tem afetado tanto as trabalho nas instituições quanto as identidades profissionais.

Para Silva e Sguissardi (2000, p. 155):

Nos anos 90, inicia-se no Brasil, acentuando-se sob o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), um processo de ajustamento de seu projeto político nacional à nova ordem mundial. Esse ajuste manifesta-se em todas as esferas de ação do Estado, cabendo aqui destacar o espaço social da educação superior, alvo de incisiva política oficial de reconfiguração, segundo ótica e racionalidade econômicas ou segundo a lógica e os objetivos do capital.

As mudanças que se instalaram no ensino superior principalmente a partir de 1990, no Brasil, passaram a exigir novas formas de trabalho. A gestão, no sistema privado de ensino alinou-se aos ditames do pensamento neoliberal. Como afirma Pérez Gómez (2001, p. 139):

Na base das tendências neoliberais em educação, se encontra uma concepção mercantil do conhecimento que, embora não tenha sido elaborada e comunicada de modo explícito, pode-se derivar nitidamente da análise das propostas que se fazem sobre a sua utilização. As proposições neoliberais que justificam a desregulação e a

privatização do sistema educativo concebem o conhecimento como uma mercadoria, como um bem de consumo que adquire seu valor no intercâmbio entre oferta e a demanda. O conhecimento, em termos de rendimento acadêmico das instituições escolares, adquire seu sentido quando se valoriza no intercâmbio mercantil, quando serve de indicador de aquisições úteis para ganhar créditos acadêmicos ou para a legitimação profissional.

Pelas universidades privadas perpassa a idéia de ensino como um produto que pode ser comercializado e disputado no mercado de capital. A educação vira negócio e, nesta outra perspectiva, ocorre a mercantilização de ações nas bolsas de valores, das cotas, ou seja, vendem-se partes das faculdades e/ou universidades privadas para acionistas interessados em fazer investimentos neste setor, como afirma Leda, (2006, p. 6-7):

A educação, historicamente, tem sido utilizada, como mecanismo ideológico para justificar diferenças individuais de capacidade de trabalho, de renda e de mobilidade social. É extremamente usual palavras do campo empresarial, hoje fazerem parte dos planos e projetos pedagógicos, como: produtividade, eficiência, gerência, clientes, gestão por metas, etc. Todo esse vocabulário é apresentado dentro de uma rede ideológica tecida para a reprodução do capitalismo flexível, afetando a escola, a universidade, seus alunos e docentes.

Silva e Sguissardi (2000) argumentaram que compreender o atual cenário da educação privada no Brasil, em se tratando do ensino superior, há que se considerar a orientação e continuidade da matriz teórica, política e ideológica que orientou a reforma do Estado Brasileiro, “com

origem na transição do fordismo para o atual momento do capitalismo e sua expressão no Brasil” (p. 157). Nas palavras dos autores:

O fordismo pode ser sucintamente caracterizado por sua rigidez produtiva e econômica; por ser legitimado numa cultura grandemente impregnada pela dimensão política, em razão da centralidade do Estado de bem-estar social, gestor do macroacordo social que marcou ‘os anos dourados’ do século XX. No período em que predomina o fordismo a esfera pública é uma das principais instituidoras das relações sociais; o associativismo em sindicatos e partidos políticos são, em termos, um corolário da força do público. O coletivo é, portanto, um valor muito forte na cultura geral, disso resultando políticas públicas voltadas para as demandas sociais, particularmente para as esferas da saúde e da educação (*ibid.*).

Com a superprodução de capital financeiro, produzida pelo modelo fordista, a crise acometeu este modelo que tinha forte influência nas ações sociais promovidas, em sua grande maioria, pela esfera pública. Para Silva e Sguissardi (2000, p. 157):

Isto impôs aos gestores da economia mundial a busca de materialidade na produção de capital produtivo, obrigando, pela primeira vez na história do capitalismo, à internacionalização do capital na sua forma produtiva, processo denominado por Chesnais (1995) de ‘mundialização de capital’, uma internacionalização distinta da do início do século XX, quando predominaram, na internacionalização, as formas mercantis e financeiras do capital.

Com esse novo movimento e as reformas do Estado houve um alargamento e aceleração do crescimento da esfera privada para absorver o capital que adentrava nos países menos desenvolvidos. Os autores consideram que “esse processo teve grande influência no redesenho dos espaços sociais predominantemente orientados pela lógica pública, particularmente a educação” (2000, p. 157).

Schugurensky¹¹ (2002, citado por Sguissardi, 2004) analisa o quadro das mudanças na educação superior na passagem do Estado do Bem-Estar Social para o Estado Neoliberal:

Enquanto sob o Estado do Bem-Estar e do *fordismo*, quando do apogeu das teorias do capital humano, a educação superior (universidade) era vista como investimento público de crucial importância para o desenvolvimento e criação de empregos, no Estado neoliberal e na globalização, a educação superior (a universidade) passa a ser vista *como parte do problema econômico* de cada país, entendido este como falta de competitividade internacional (p. 48).

Este movimento do capital, que levou à reforma do Estado afetou, diretamente, a educação superior, tanto na esfera pública quanto na esfera privada. Os investimentos na universidade pública tornaram-se cada vez mais escassos e, a expansão do número de universidades privadas, com gestões baseadas em modelos empresariais, cresceu significativamente. Como afirmam Silva e Sguissardi (2004, p. 157):

O setor das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas tem apresentado propostas relativas à

¹¹ Schugurensky, Daniel. Autonomia, heteronomía, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá. In: RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto (org.). Reformas en los sistemas nacionales de educación superior. La Coruña, Es: Netbiblo, 2002.

legislação desse nível de ensino e reagido aos atos do poder central, com o claro propósito de se transformarem em efetivas empresas de ensino, fato muito presente na segunda metade dos anos 90, quando ocorrem várias restrições do setor público e acentuado aumento em igual ou maior proporção, do setor privado, face à pressão do capital, mormente financeiro, que vive sua própria instabilidade.

A expansão, em termos quantitativos, das instituições de educação superior no Brasil, nas últimas duas décadas, tem sido apontada como uma questão preocupante. A qualidade da educação, no setor privado, tem sido questionada por muitos pesquisadores preocupados com o direcionamento desta modalidade de ensino no país (CAMARGO; HAGE, 2004). Quanto ao crescimento (ou decréscimo) do ensino superior no Brasil, Sguissardi (2004, p. 44) afirma que:

O número de IES privadas, e em especial privadas com fins lucrativos, está aumentando muito mais do que o das IES públicas: de 1994 a 2000, para um total de 38% do número de IES no país, o das IES privadas cresceu 58% e o das IES públicas diminuiu 23% (as IES municipais passaram de 86 para 54; o número de universidades federais manteve-se em 39 e o de IES isoladas federais aumentou de 18 para 22; o número das universidades estaduais passou de 25 para 30 e o das IES isoladas estaduais diminuiu de 48 para 31).

Esses indicadores numéricos demonstram o crescente aumento das universidades privadas, que atendem a um modelo econômico eminentemente capitalista. São modelos universitários que não se preocupam, em sua maioria, com investimentos para pesquisa e

extensão. O ensino é a preocupação fundamental deste setor de investimento educacional, principalmente, no que tange a idéia de redução de custos.

O contrato de trabalho dos professores, centrado no pagamento de hora aula ministrada em sala de aula tem como propósito a redução de custos. As condições de trabalho do professor visam, de forma geral, à adequação de gastos orçamentários que não sejam dispendiosos para os acionistas (proprietários), como explicita Leda (2006, p. 12):

No caso desses docentes que ministram aulas em instituições privadas, a realidade que vivenciam é marcada pela insegurança dos contratos temporários; as represálias sofridas, como a redução de disciplinas para punir “maus comportamentos”, o que implica em redução de salário; a submissão ao poder do “cliente” (no espaço acadêmico também se registra a máxima: o cliente tem sempre razão); a redução da autonomia na expressão de suas idéias; além de curiosas exigências, como a transformação da figura do docente em “animador de auditório” nas salas com número excessivo de alunos¹² e tendo a obrigação de tornar o seu ‘produto’ (ensino) atraente, o que significa ser de fácil apreensão e em sintonia com as exigências do mercado. Tudo isso caracteriza condições de trabalho perversas, com conseqüências diretas de diversas ordens, para os sujeitos envolvidos.

Mas, quais são os modelos de universidade existentes no Brasil? Todas as universidades privadas visam apenas a lucratividade? Qual o papel das universidades comunitárias no cenário atual? Em suma, como

¹² Esse aspecto tende a agravar-se com a inclusão dos alunos admitidos pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) – Lei nº11.096, de janeiro de 2005. Nota de rodapé feita pela autora do texto.

são caracterizados os setores que atuam com o ensino superior no Brasil?

4.1 Os setores que atuam na educação superior brasileira

No Brasil, identificam-se três setores que atuam no ensino superior: o setor das instituições comunitárias, das instituições privadas (modelos empresarias) e das instituições estatais. Segundo afirmam Silva e Sguissardi (1992, p. 75) “cada um desses segmentos reivindica uma forma de organização da Educação Superior Brasileira - ESB no momento atual, eventualmente havendo alianças entre eles”.

Cada um destes setores, ainda segundo os autores, tem expectativas e estratégias diferenciadas de atuação. O setor das universidades particulares “reivindica a possibilidade de prestação de serviços predominantemente na esfera do ensino – sem ou com o mínimo de atividades de pesquisa – voltado para a formação de profissionais (mão-de-obra), conforme demanda do mercado brasileiro de trabalho” (1992, p. 84). O objetivo explícito (ou não) destas instituições é o lucro para que estes possam ser divididos entre os investidores deste segmento.

O funcionamento primordial destas instituições vincula-se estritamente ao ensino sendo que a pesquisa é deixada de lado pelos investimentos orçamentários. “Neste segmento, a mercantilização da ESB realiza-se com base nesta orientação e configura-se como espaço *estritamente privado*” (ibid.).

Já o setor das universidades comunitárias (principalmente as confessionais):

Apresenta-se como um espaço impar. Proclama, em geral, objetivos públicos, apesar de sua natureza privada. Esse setor apresenta, pois, uma contradição – seus objetivos proclamados em suas filosofias educacionais e políticas institucionais são públicos, porém necessitam, cada vez mais, da receita dos alunos para a sua continuidade institucional. Esta contradição manifesta-se na condição política, legal, estrutural e gerencial deste tipo de instituição, provocando, não raro, prejuízos, para a democratização da gestão e, mesmo que em menos grau do que nas estritamente privadas, para o exercício da pesquisa e para a capacitação de seus docentes e funcionários (SILVA E SGUISSARDI, 2004, p. 84-85).

Incluem-se, neste setor, as universidades privadas de direito público municipal, reconhecidas como comunitárias que atuam nesta mesma perspectiva. São universidades, que têm seu patrimônio atrelado à prefeitura municipal, mas dependem das mensalidades dos estudantes para a sua sobrevivência. São consideradas comunitárias, pois os bens e patrimônios são do município em que a universidade está instalada. São gerenciadas pela fundação, composta por representantes da universidade e da comunidade local, que auxiliam e participam das decisões e estratégias administrativas.

Nessas universidades existem os investimentos para a pesquisa e extensão, mas, são controlados rigorosamente pelo orçamento universitário. Das mensalidades dos estudantes, originam-se os investimentos para a formação dos professores, para o ensino, pesquisa e extensão. A forma de contrato de trabalho do professor é realizada por meio do processo seletivo público e/ou por processo seletivo interno, critérios estabelecidos pelas resoluções, em sua maioria, aprovadas pelo Conselho de Ensino pesquisa e Extensão e pelo Conselho Universitário.

Os professores de carreira que trabalham nas universidades comunitárias, ou seja, aqueles que ingressaram por meio dos processos seletivos mencionados, têm garantia de vaga, desde que não haja mudança na matriz curricular, para que tenham garantia da carga horária de trabalho, de um ano para o outro. É um modelo de universidade que atua no “meio termo”, é pública, mas, também, é privada. O que a diferencia das universidades privadas de modelo capitalista é que não há acionista e nem proprietários que aguardam a divisão dos resultados financeiros (lucro).

Deste modo, as condições de trabalho dos professores, aparentemente, são boas, sobretudo na garantia da vaga, mas faltam políticas mais direcionadas pelo governo federal para que este tipo de instituição consiga sobreviver frente à competição avassaladora de universidades privadas, de cunho estritamente lucrativo.

O terceiro setor de universidades apresentadas por Silva e Sguissardi, são as de natureza estatais que:

No momento atual – parece ser o único em condições de pôr-se como objetivo à realização das atividades educacionais de nível superior, em todas as suas dimensões, em razão de sua estrutura, gestão e de seu financiamento. Dado que o financiamento é estatal e público – e que a legislação é fruto do debate amplo com os setores envolvidos com a ESB, por um lado, e que, por outro lado, a gestão é realizada democraticamente -, as IFES podem, em princípio, exercer sua capacidade de crítica e produção do conhecimento com autonomia e sem restrições impostas pelo mercado ou por mantenedores que buscam determinar determinadas filosofias educacionais que se distanciam dos interesses da sociedade em geral (1992, p. 85).

Essas universidades são apontadas pelos autores como aquelas que têm certa autonomia e, principalmente, condições de trabalho mais adequadas para a preparação de aulas, realização de pesquisas e trabalhos de extensão. São universidades que dão aos professores, quando concursados, a garantia de emprego com dedicação exclusiva. Há autonomia para produção do conhecimento crítico por parte dos professores e garantia de emprego. Situação diferenciada da dos professores das universidades privadas que, muitas vezes, se sentem melindrados e, também, impossibilitados de realizar pesquisas e produzir conhecimentos que denunciem o atual cenário da educação brasileira.

No entanto, muitas das universidades estaduais brasileiras se encontram em situação de infra-estrutura degradante: faltam investimentos e recursos para a manutenção dos prédios, salas de aulas e laboratórios, principalmente nas universidades federais. São raras as exceções e, em algumas, são os projetos de pesquisa financiados pelas empresas que permitem obter recursos para investir na melhoria das condições de trabalho e de infra-estrutura.

Cada um dos três setores apresentados acima é dimensionado por uma concepção própria de ensino, pesquisa e extensão que vem ao encontro da filosofia e proposta de trabalho da instituição. Deste modo, infere-se que, as condições de trabalho e a identidade profissional dos professores, são referenciadas pela cultura institucional.

Entende-se como Pérez Gómez que “o desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa; a evolução pessoal e profissional provoca o desenvolvimento institucional” (2001, p. 132).

Considera-se que as nuances do modelo capitalista, cada vez mais presente nos processos educacionais, são acondicionadas nas representações e identidades profissionais dos que atuam no ensino superior. Os valores, propostas de ensino e filosofias de trabalho interferem e alteram as identidades docentes. Assim, a nova maneira de conceber e interagir com o processo formativo no interior das instituições educacionais, determinadas pelo contexto sócio, político e econômico afeta, conseqüentemente, as formas de trabalho e as identidades profissionais.

Diante desse cenário, situa-se a presente pesquisa que pretende compreender como os professores que assumem funções de chefia de departamento das licenciaturas, (re) configuram sua forma identitária para trabalhar no contexto de uma universidade comunitária, inserida no contexto capitalista.

Entende-se que as pressões das políticas neoliberais produzem alterações nas formas identitárias e, conseqüentemente, nas formas de trabalho dos professores que assumem funções de chefia. Os professores/chefes de departamento precisam aprender a conviver com os modelos neoliberais que aportam na educação e, além disso, administrar as próprias crises individuais/profissionais. Para Leda (2006, p.7):

É nesse contexto que o trabalhador docente tem exercido suas atividades, tanto no sentido cobrado pela sociedade, de balizamento dos seus ensinamentos em sala de aula às atuais demandas do capitalismo, como nas suas condições de trabalho e, também, na exigência de níveis mais elevados de qualificação. Assim, o docente também vem sendo muito afetado pelo ritmo acelerado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que inclui o aumento de exigências em relação à sua qualificação e competência, assim como à flexibilização de suas

atividades com o decorrente incremento do número de tarefas a serem realizadas.

Tendo como pano de fundo as mudanças no mundo do trabalho e os dados coletados em uma instituição comunitária, questiona-se: quais são as novas demandas de trabalho para os professores/chefes de departamento? Como estes professores assumem e se vêem nesta função? Como administram as atividades exigidas pela função de chefia e as da docência? Quais são as maiores dificuldades e possibilidades que encontram no exercício da função? Que conhecimentos são necessários para atuar na chefia? Como os professores/chefes de departamento ingressam na função?

4.2 A diversidade de funções requeridas aos professores/chefes de departamento no ensino superior

As entrevistas possibilitaram conhecer parte do contexto da universidade comunitária, bem como, as formas de trabalho exigidas diante das novas imposições e disputas de espaço e permanência na comunidade. As “falas” dos professores/chefes das licenciaturas possibilitaram apreender aspectos vinculados ao trabalho cotidiano que ocorre durante o mandato.

É importante destacar a naturalidade com que os chefes de departamento falaram sobre o cotidiano do seu trabalho. Pareciam estar muito à vontade ao descrever suas atividades.

As respostas obtidas nas nove entrevistas com os professores/chefes explicitaram as responsabilidades, atividades, dificuldades, possibilidades e aprendizagens decorrentes do trabalho.

As atividades desenvolvidas tanto nos departamentos quanto no contexto universitário pelos professores/chefes foram descritas minuciosamente por eles. Para melhor visualização, essas atividades foram agrupadas, como se segue:

- **Administrativa:** orçamento; planejamento estratégico; infra-estrutura; *marketing*; análise de matriz curricular para o ingresso de acadêmicos na instituição; alteração, reconhecimento e reestruturação de matriz curricular; construção de propostas e/ou projetos para novos cursos do departamento; construção e/ou organização de projetos interdisciplinares; intercessão por acadêmicos com dificuldades financeiras junto ao setor de bolsa de estudos; participação nas reuniões com os pró-reitores e reitoria; reuniões departamentais e de outros projetos que exijam a sua participação.
- **Legislativa:** os chefes indicaram que existem questões do âmbito da legislação nacional, estadual e universitária que estão diretamente implicadas nos seus processos de trabalho. São questões pertinentes ao acompanhamento das leis emitidas com frequência pelo Ministério de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, bem como, as resoluções emitidas pelos conselhos da própria universidade. Existem, na instituição, diversas comissões organizadas para as mais variadas finalidades, tais como: Comissão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC; Comissão de Orçamento da Universidade; Comissão de Inquérito; Comissão do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES; Comitê de Ciências Humanas; Comitê de Ética; Comitê de Ciências Sociais Aplicadas, dentre outras. Os professores/chefes geralmente são convidados a participar das reuniões das comissões.

- **Pedagógica:** resolução de conflitos entre acadêmicos e professores; orientação de estágio; gerenciamento de atividades interdisciplinares e de projetos integradores; agendamento e realização de reunião com os professores e acadêmicos; atendimentos aos acadêmicos e professores; organização do horário escolar, do calendário letivo; acompanhamento do cumprimento dos dias letivos, da presença e/ou ausências e/ou atrasos dos professores às aulas; realização e/ou gerenciamento dos projetos de pesquisa.

- **Atendimento à comunidade:** segundo os professores/chefes entrevistados a faixa de idade dos acadêmicos, cada vez mais jovens, tem demandado um trabalho de atendimento aos pais dos universitários, “que vem até a instituição se queixar da reprovação (por nota ou falta) e relacionamento do professor com seus filhos. Os pais têm exigido da instituição e, em alguns momentos, transferido somente para a instituição, a falta de responsabilidade de alguns acadêmicos jovens” (Lúcia). Os chefes também mencionaram as visitas que devem fazer em escolas ou outras instituições para divulgação do curso que está sob sua coordenação. Como na maioria das vezes o pessoal do *marketing* não consegue apresentar com riqueza de detalhes todos os cursos da universidade, cabe ao chefe de departamento fazê-lo ou tomar as providências para que outros do departamento o façam. A organização da “Semana Universitária”, também é de responsabilidade de cada chefe de departamento. Neste evento, cada curso da universidade apresenta seu modo de funcionamento, bem como, são oferecidas várias atividades à comunidade.

O documento “Estatuto da Universidade”¹³ contempla três artigos específicos que descrevem as atividades do chefe de departamento. Estes artigos e seus incisos, não declaram abertamente a participação do chefe de departamento na formação e orientação do trabalho do professor, exceto o inciso IV “acompanhar e supervisionar as atividades de ensino, pesquisa e extensão”, que tem mais proximidade com o acompanhamento do trabalho docente.

Ressalte-se que acompanhar e/ou supervisionar o trabalho do docente não significa, necessariamente, implicar o chefe de departamento, seja da licenciatura ou do bacharelado, na formação profissional do professor do ensino superior. O documento parece se referir mais a questões de ordem burocrática e administrativa, do que a aspectos relacionados ao trabalho pedagógico.

Nas entrevistas fica evidente que a responsabilidade pela formação dos demais professores formadores é do Centro de Apoio Pedagógico - CAP, ou seja, setor identificado como aquele que planeja e acompanha os vários trabalhos feitos mensalmente com os professores universitários.

Para melhor compreender as responsabilidades do CAP, foi realizada uma entrevista com a sua coordenadora. Constatou-se que há uma programação de encontros mensais com os professores que atuam no ensino superior e no colégio da universidade, bem como, uma agenda de atividades nos meses de fevereiro e julho, voltada para o desenvolvimento profissional.

A organização das atividades ocorre após um levantamento realizado com os professores/chefes para identificar as temáticas a serem trabalhadas com os professores. Descobriu-se, também, por meio desta entrevista que há um Grupo de Assessoramento Pedagógico – GAP,

¹³ Como não é um documento de domínio público e, deste modo, não há possibilidade de divulgá-lo.

constituído por nove professores da universidade que se encontram uma vez por mês para organizar e delinear os trabalhos que serão desenvolvidos com os docentes. Os integrantes do GAP são os que trabalham com os professores nos encontros mensais do Programa de Profissionalização Docente¹⁴.

Há uma política institucional, instituída por meio de uma resolução interna, que explicita que o professor colaborador (aquele que ainda não prestou processo seletivo público) só poderá fazê-lo após apresentar o certificado de participação no Programa de Profissionalização Docente.

4.3 O ingresso na função de chefe de departamento do curso de licenciatura

Nessa universidade a função de chefe se refere ao exercício de uma atividade temporária. Cada mandato de chefia de departamento tem duração de dois anos e pode haver uma reeleição para a função por mais dois anos. Quatro anos é o tempo máximo permitido para que o chefe permaneça.

Nada impede que o chefe de departamento volte a compor uma nova chapa com outro colega, mas na condição de subchefe. Esta situação é comum em alguns departamentos e, inclusive, destacada pelos professores/chefes entrevistados. As justificativas nestes casos específicos se referem à continuidade de um plano de trabalho do departamento, assim como, o intuito de auxiliar o colega professor que assume a função.

¹⁴ O Programa de Profissionalização Docente segue um cronograma com encontros mensais para discutir, aos sábados pela manhã, assuntos referentes à organização didático-pedagógica, bem como outras necessidades de formação que sejam demandadas pelos professores e/ou chefes de departamento.

Segundo alguns depoimentos, esta estratégia de continuidade do chefe que aceita permanecer como subchefe, além de facilitar a integração do novo colega professor à função, aumenta o sentimento de segurança do novo chefe.

A mudança de professor para chefe de departamento, em um curto espaço de tempo foi uma das dificuldades apontadas nas entrevistas. O pouco tempo para adaptação à nova função angustia os chefes.

Interpretando os conceitos de Dubar (2005), relacionados à atribuição e pertença, pode-se dizer que os professores/chefes de departamento das licenciaturas precisam fazer pertencer a si aquilo que é atribuído pelo outro e/ou pela instituição. É um processo de ressignificação da sua concepção de trabalho e de novas maneiras de pensar, agir e de se constituir diante das atividades profissionais. Para Elias (1994) este processo está relacionado com o desenvolvimento humano que ocorre na interação com os demais indivíduos que o circundam. Para o autor (p. 67):

Toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir no convívio com outros. A sociedade sem os indivíduos ou o indivíduo sem sociedade é um absurdo. Mas, quando tentamos reconstruir no pensamento aquilo que vivenciamos cotidianamente, é constante aparecerem lacunas e falhas em nosso fluxo de pensamento, como num quebra-cabeça cujas peças se recusassem a compor uma imagem completa.

Diante dessas situações de mudança, os professores/chefes de departamento precisam adaptar-se às novas maneiras e formas de trabalho e procuram reencontrar o equilíbrio pessoal e, conseqüentemente, profissional.

A desestruturação, diante das novas exigências impostas pelo contexto do trabalho universitário, decorrentes da nova função que precisa responder às imposições do modelo capitalista, gera a necessidade de reconfiguração identitária.

Novas denominações integram a prática profissional dos professores/chefes. Segundo os entrevistados, conceitos como: relacionamento interpessoal, habilidades técnico-administrativa, liderança; comunicação interpessoal; visão de mercado; habilidade política; flexibilidade; arrojo; tornam-se familiares no contexto de trabalho. Isso é confirmado por Leda (2006, p. 6-7):

É extremamente usual palavras do campo empresarial, hoje fazerem parte dos planos e projetos pedagógicos, como: produtividade, eficiência, gerência, clientes, gestão por metas, etc. Todo esse vocabulário é apresentado dentro de uma rede ideológica tecida para a reprodução do capitalismo flexível, afetando a escola, a universidade, seus alunos e docentes.

Ao assumir a chefia, os professores devem desempenhar novas funções o que desencadeia, na maioria das vezes, sentimentos de insatisfação, pela falta de preparo para enfrentar a nova situação:

Eu fiquei trabalhando muito tempo, quando assumi a função, na perspectiva de que tinha que ouvir as pessoas para entender a lógica de cada um. Acho que dei muito tempo para isso. Tenho um pouquinho da sensação de que ficou um buraco nestes quase dois anos de mandato (Roseli).

O tempo que cada um necessita para delimitar seu espaço de trabalho e compreender os mecanismos internos do departamento provocam um sentimento de desconforto. O depoimento acima ilustra bem o processo de adaptação do docente à nova função e as implicações pessoais dela decorrente, que podem, deliberadamente, afetar a identidade profissional do chefe de departamento.

4.4 O significado atribuído à função de chefe de departamento

Quando indagados sobre como se sentem como chefes de departamento, as respostas foram bem variadas. Uma das chefes disse que “apesar de muito trabalho, não tem *stress*” (Lúcia). Entretanto, ela ressaltou que a área administrativa, ou seja, a gestão das atividades cotidianas é acompanhada de muita burocracia o que toma muito tempo:

A área administrativa ocupa muito, muito tempo, é muito papel, muito documento. Oh, isso aqui é matrícula do ano que vem, eu vou ter que passar de sala em sala, entregar de mão em mão, porque aqueles que não estão lá [...] fico encarregada de trazer de volta. Então são coisas que vem de todos os setores, setor de *marketing* quer fazer propaganda das licenciaturas e me pergunta: o que nós vamos fazer? Quem é que você vai mandar? Como é que vai ser? Então você tem que estar envolvido com todos os setores (Lúcia).

Uma das chefes afirma que se sente estimulada e, ao mesmo tempo frustrada, pois diz que a função é:

Interessante, estimulante, porque são desafios que se colocam, o ritmo de desenvolvimento e as demandas são

muito mais rápidos do que se estabelece na rotina de sala de aula, mas eu particularmente fico sempre num misto, entre sensação de estímulo pelas questões que se colocam e uma frustração por não poder se dedicar tanto à questão do desenvolvimento das disciplinas. [...] eu sinto uma frustração, porque eu vejo que a carga horária administrativa nos exige muito mais. Você acaba tendo que lidar com tantas coisas e, aí a sala de aula, a gente vê que não consegue dar um encaminhamento que a gente faz, quando não temos esse compromisso (Patrícia).

Conciliar o trabalho de sala de aula com a função de chefe de departamento pode gerar insatisfação, principalmente, quando os aspectos burocráticos se sobrepõem ao pedagógico. Para Gentilini (2001, p. 46):

Quando a prática de gestão preocupa-se mais com os aspectos técnicos processuais da organização e da transmissão de saberes do que com os seus aspectos substantivos, formativos e institucionais – justamente o que dá sentido e justifica socialmente a organização e a educação, tornou-se vulnerável à invasão da Indústria Cultural e o campo comunicativo, em seu sentido humano e social, perdeu mais uma batalha.

As demandas organizacionais podem desencadear frustração profissional quando o chefe não consegue corresponder ao solicitado. Conforme o autor acima citado, os aspectos formativos não podem ser esquecidos, sob pena de total comprometimento dos objetivos da educação.

A insatisfação aparece quando os chefes de departamento não conseguem realizar as atividades profissionais, tanto da docência quanto de gestão, como pretendido.

Acho que são duas atividades interessantes, que eu faço com satisfação, mas que fica sempre essa sensação, às vezes, de não conseguir dar conta, acho que ambas as partes na verdade, também a questão administrativa, muitas vezes até por tomar mais tempo, a gente acaba não realizando da maneira como a gente pretendia (Otávio).

A carga de trabalho administrativa exige uma dedicação que, segundo o chefe de departamento, pode comprometer a qualidade do trabalho de sala de aula ou vice-versa.

Um dos chefes de departamento disse que se sente como se estivesse no interior de um liquidificador:

Posso falar a verdade? Eu me sinto dentro de um liquidificador, se resume a isso. É bem complicada a posição. O chefe de departamento não tem autonomia, tudo tem que ser autorizado (Lurdes).

Pelo visto a angústia não decorre apenas da falta de preparo para realizar as funções, mas também da burocracia, querer fazer as coisas e não poder deliberar com rapidez.

Outra questão apontada por um chefe é o preparo pessoal necessário para lidar com as reclamações dos alunos e professores formadores.

Na verdade você sente a pressão dos alunos que, hoje estão muito exigentes, querem dar muito pouco deles mesmos, eles querem receber muito, mas não querem dar. Você tem a questão dos professores, porque tem muitas vezes insatisfações, porque nós temos muitos professores horistas e, a cobrança é cada vez maior (Lurdes).

Nesse caso, o chefe se reporta à falta de empenho dos estudantes. Os licenciandos, segundo sua visão, exigem muito da universidade (direitos), mas querem dar muito pouco de si, principalmente quanto às obrigações dos estudos extraclases (deveres). Muitos dos chefes comentaram que os estudantes não entregam os trabalhos em dia, estudam muito pouco, não querem comprar e fazer as leituras dos livros indicados, atrasam-se para o início das aulas, saem mais cedo, faltam as aulas e, em alguns casos, utilizam-se de formas ilícitas para obterem e apresentarem os trabalhos solicitados.

Essa opinião dos professores/chefes vincula-se a uma percepção sobre a pouca maturidade dos estudantes do ensino superior. Há uma constatação de que os jovens que ingressam na graduação estão cada vez mais imaturos e requerem novas formas de trabalho dos docentes.

Diante da “juventude” ingressante nas licenciaturas os professores formadores precisam se responsabilizar não só pelos conteúdos específicos para a formação dos futuros professores, mas também certos valores morais e éticos e certas atitudes indispensáveis para a boa convivência como respeito e cordialidade. São jovens que, na maioria das vezes, reconhecem seus direitos, mas, esquecem-se dos seus deveres.

Outra questão apontada pelos professores/chefes, diz respeito às reclamações que ouvem por parte dos professores formadores sobre as condições de trabalho, principalmente sobre o acúmulo de aulas, sobre o

tipo de contrato por hora aula, bem como, sobre as demandas cada vez maiores sobre o formador. São os professores/chefes que recebem as reclamações dos professores formadores, pois, segundo eles, são considerados os representantes do colegiado (departamento) diante dos Conselhos decisórios da universidade.

Estas condições de trabalho dos professores, presentes nos discursos e nas queixas ouvidas pelos professores/chefes é confirmado por Leda (2006, p. 7), quando a autora afirma que:

É nesse contexto que o trabalhador docente tem exercido suas atividades, tanto no sentido cobrado pela sociedade, de balizamento dos seus ensinamentos em sala de aula às atuais demandas do capitalismo, como nas suas condições de trabalho e, também, na exigência de níveis mais elevados de qualificação. Assim, o docente também vem sendo muito afetado pelo ritmo acelerado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que inclui o aumento de exigências em relação à sua qualificação e competência, assim como à flexibilização de suas atividades com o decorrente incremento do número de tarefas a serem realizadas.

Ao lado das pressões existentes no interior da universidade comunitária para que os chefes realizem as atividades com eficiência e rapidez muitos dos processos internos são permeados pela burocracia, que na maioria das vezes os impede de atender com prontidão as demandas dos estudantes e professores. Como explicitou um dos chefes:

Não estou colocando isso na cabeça de nenhuma direção, é um processo da instituição que precisa se consolidar como universidade. Mas, ao mesmo tempo tenho que seguir uma montanha de regras, tudo tem que

ser por CI, ou processo, vai para o CEPE é tudo muito demorado, e as outras pontas não tem paciência, e você fica mesmo numa situação muito complicada (Lurdes).

Atender às solicitações dos estudantes e dos professores formadores é um desafio que necessita de muita habilidade profissional. Com o ritmo cada vez mais acelerado do tempo, a demora nas respostas e urgência dos acadêmicos e professores pode ser um dos aspectos que, realmente, incomode os professores/chefes. Para Pineau (2003, p. 14):

Não se pode parar os relógios. É esta lei da hora que se tornou visível em toda parte se engrena a uma cronologia e a uma cronometria irreversíveis. Através de uma divisão universal e mecânica em quantidade uniforme e equivalente, ela corta temporalidades vivas (os biorritmos), físicas, metafísicas, cósmicas e pessoais. O relógio é para o homem o que a colera é para o cão: o instrumento de domesticação. E as experiências vividas do tempo são em grande parte experiências de impotência.

A pressão pela rapidez de respostas é cada vez maior e quando isto não ocorre, as pessoas podem se sentir frustradas. No caso dos chefes de departamento que são os porta-vozes dos estudantes e professores formadores, a demanda por soluções rápidas e eficazes é grande. No entanto, a burocracia institucional nem sempre permite a prontidão nas respostas. Por isso, o sentimento é, em alguns casos, de impotência e desestímulo: “não sei se é porque não estou mais tendo paciência mesmo, e achando que é hora de parar. A instituição para mim é um complicador, porque eu gosto das coisas mais rápidas, eu sou muito dinâmica, está bem difícil” (Lurdes).

O que mobiliza a professora Lurdes a continuar no cargo, segundo suas próprias palavras, é o compromisso com o curso de licenciatura:

Permaneci no cargo, porque a gente fez uma mexida muito grande na matriz curricular, ele ficou muito bom o curso, e quero ver esse curso consolidado, quero ter o prazer de sair com ele consolidado, senão eu já teria saído esse ano (Lurdes).

O envolvimento nas mudanças feitas no curso e a esperança de ver a nova matriz em funcionamento fazem com que a chefe de departamento permaneça na função.

Nas falas dos entrevistados percebe-se que a carga de trabalho decorrente da função é pesada e as exigências da universidade são muitas.

Esse sentimento de sobrecarga e de aflição, no entanto, não é geral. Um dos chefes não se queixou da função. Afirmou que a equipe de professores formadores do seu departamento o ajuda e que ele apenas coordena os procedimentos demandados pela instituição:

O trabalho é mais de coordenação e não de chefia, nós temos um grupo bastante bom, um grupo que discute as coisas, que assume aquilo que faz. Então, para mim particularmente funciona como um coordenador (Germânio).

Há outra chefe que também não reclama, ao contrário, acha a função maravilhosa:

Eu acho a experiência maravilhosa, é uma oportunidade não só de você representar os seus pares, tendo uma visão sistêmica, uma visão completa do funcionamento da universidade, tanto da parte educacional, quanto da parte administrativa. [...] Eu acho que foi uma experiência muito boa, muito positiva, de crescimento pessoal, profissional, educacional, de uma maneira completa (Eduarda).

Os diferentes significados que cada professor/chefe atribui à função de chefia leva-nos a afirmar que a mesma está relacionada com a experiência de vida de cada indivíduo, ou seja, à sua história familiar e aos elementos que constituíram a sua identidade de chefe.

Dubar (2005, p. 79), ajuda a explicar essa questão ao discutir a influência do *habitus* na constituição identitária. Segundo ele o indivíduo “tende a reproduzir as estruturas de que é produto apenas ‘na medida em que as estruturas nas quais ele funciona sejam idênticas ou homólogas às estruturas objetivas de que é produto” (DUBAR, 2005, p. 79).

Os indivíduos recorrem ao *habitus* quando a situação vivida é homóloga à experiência passada. Isto indica que as pessoas se apresentam com seus valores e crenças apreendidas nas experiências de vida, no âmbito cultural e social.

De modo significativo, Dubar (2005, p. 79-80) ilustra a questão:

Um filho de operário que se torna funcionário de escritório e que se casa com uma filha de funcionário encontrará situações inéditas e deverá inventar práticas para se adaptar a elas: seu ‘*habitus* operário’ o levará a ser um funcionário de tipo particular, que vive suas situações (familiares, de trabalho, de lazer...) mais como um

operário do que como um funcionário. Para se adaptar ele deverá ou converter, ao menos em parte, seu *habitus* de origem ou renunciar a seu *status* profissional para ficar em uma situação mais conforme ('de estrutura homóloga') à sua condição de origem.

As experiências das histórias de vida acompanham cada indivíduo e são responsáveis pelas possíveis mudanças pessoais. Cada um visualiza e entende as experiências profissionais de acordo com sua trajetória social, articulada à idéia de condição profissional dos seus ascendentes.

Os dados das entrevistas dos professores/chefes sobre o trabalho que desenvolvem em seus departamentos indicam que a estrutura universitária, ligada diretamente ao contexto sócio-econômico, interfere na constituição da sua identidade. São angústias, alegrias, tristezas, sentimentos de possibilidades e não possibilidades em atender os envolvidos com o seu departamento que desencadeiam as formas de interagir e responder às demandas do trabalho no cotidiano universitário.

Esse trabalho se torna, muitas vezes, tão burocrático e árido que obscurece a possibilidade de uma efetiva contribuição no desenvolvimento profissional dos professores formadores.

4.5 Os conhecimentos da gestão necessários à função de chefe de departamento

Quando se trata dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da função de chefia de departamento, tais como: elaboração de planilhas orçamentárias e planilhas de custo, contratação

de pessoal, programas de formação continuada, atividades direcionadas ao *marketing*, compras, os entrevistados afirmaram que a própria instituição, por meio dos departamentos financeiros, de recursos humanos, pró-reitoria de ensino, departamento de *marketing* e compras, oferecem auxílio sempre que necessário. A busca pessoal e a troca de experiência com outro chefe de departamento, também foram práticas mencionadas:

É na pratica mesmo! Então você já tem um modelo do ano passado, você dá uma olhada e pergunta cada vez, para o setor, e aqui? E aqui?E ali? E vai tentando. Às vezes você liga para o chefe de outro departamento e pergunta como é que ele fez. Quando é licenciatura e tem alguma coisa afim, todas as coisas administrativas você liga pra alguém perguntando sempre. [...] entre os chefes, mais ou menos a gente se conhece, são tantas as reuniões que a gente tem mais liberdade para perguntar (Lúcia).

Tem a psicologia, onde a gente aprende relacionamento pessoal, administração, como lidar com as pessoas, como coordenar. Eu sempre fui uma pessoa que gostou bastante de ler psicologia, na faculdade fiz uma disciplina de psicologia, mas todo o conhecimento que eu tenho foi de leitura extra. Teve épocas que terminava um livro, eu começava outro, sempre na área de psicologia, principalmente levando em consideração o entendimento da personalidade. [...] Eu procuro estar bem informado quanto à legislação, eu procuro sempre ouvir as pessoas, eu falo pouco e ouço bastante (Germânio).

São diferentes estratégias a que recorrem os chefes de departamento para enfrentar as situações do cotidiano profissional. Estas

estratégias estão ligadas às suas histórias pessoais, como afirma (DUBAR, 2005, p. XIX):

Cada um dos atores tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades de ator. Não se define somente em função de seus parceiros atuais, de suas interações face a face, em um campo determinado de práticas, mas também em função de sua trajetória, tanto pessoal como social.

São essas experiências pessoais e profissionais que mobilizam (ou não) os indivíduos a superarem os obstáculos que surgem no cotidiano do trabalho.

Uma questão pode ser dada como certa: os chefes de departamento aprendem, em sua maioria, a função na prática, no dia-a-dia do contexto universitário. Não existe uma formação profissional específica para os chefes exercerem a função. À medida que sentem necessidade de algum auxílio, procuram os departamentos ou outros colegas, o que os ajuda a sanar suas dúvidas e superar as dificuldades. Os conhecimentos necessários para a função são constituídos nas experiências que trazem consigo e ressignificados na medida em que precisam ser mobilizados para responder a situações novas, o que gera novas aprendizagens.

O acompanhamento pedagógico dos professores formadores também não é uma tarefa realizada pelos chefes. Pelos relatos realizados, constatou-se que os chefes de departamento não atribuem à sua função esta responsabilidade e, pelas falas de alguns, entendeu-se que não se sentem preparados e autorizados para orientar ou como disse um deles “chamar a atenção do colega professor que trabalha há mais tempo que eu na universidade”.

Por mais que as entrevistas com as pessoas da administração universitária demonstrem expectativas para que os chefes façam o trabalho de “orientação pedagógica” aos professores que, por ventura, tenham algum tipo de dificuldade na prática da sala de aula, constatou-se que este trabalho não é feito pelos chefes de departamento por inúmeros motivos, entre os quais o acúmulo de funções.

CAPÍTULO 5 – Identidades profissionais em constituição

Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto de sucessivas socializações (Dubar, 2005, p. XXV – introdução)

O principal objetivo deste capítulo é conhecer o processo de constituição das formas identitárias profissionais de dois professores/chefes de departamento, por meio das narrativas sobre a sua trajetória pessoal e de trabalho. As formas identitárias são constituídas pelas transações subjetivas (identidade para si) e as transações objetivas (identidade para o outro) forjadas nas relações sociais e de trabalho. Dubar desenvolveu suas pesquisas sobre as identidades profissionais de trabalhadores das indústrias francesas. No presente estudo serão investigadas formas identitárias de trabalhadores do campo educacional, especialmente os que atuam no ensino superior.

Para a análise da constituição das formas identitárias, relacionadas ao contexto da universidade comunitária, foram selecionados para entrevistas aprofundadas, dois professores entre os nove chefes de departamento.

Os critérios de escolha foram pautados no nível de escolaridade dos pais e no tempo de trabalho na universidade comunitária. Optou-se por escolher professores com mais de vinte anos de trabalho na instituição, pois, entendeu-se que para conhecer a forma identitária profissional tanto o tempo de trabalho estável quanto longo, revelaria a tessitura que compôs (e compõe) a forma identitária.

No caso dos dois professores escolhidos, um deles teve origem em uma cujos pais tinham pouco escolaridade, morava em uma cidade do interior e viviam do trabalho na roça; outro chefe teve origem em família em que o pai era professor de uma universidade federal, doutor em sua área de atuação e havia morado boa parte de sua vida numa capital. Por questões éticas, não há identificação dos verdadeiros nomes dos entrevistados, nem mesmo da instituição universitária em que trabalham.

Com base nas entrevistas realizadas com os dois chefes, bem como, em observações nos departamentos e reuniões em que os professores/chefes estavam presentes, chegou-se às seguintes histórias que configuraram formas identitárias profissionais.

5.1 PROFESSOR/CHEFE GERMÂNIO

É um professor que fala com muita tranquilidade, com tonalidade baixa de voz, muito atento às perguntas e detalhista nas respostas. Reservou uma sala silenciosa, no interior do departamento e cuidou para que ninguém o interrompesse durante as entrevistas, que eram realizadas após a entrada de estudantes e professores em sala

Parte de sua história...

“A identidade pessoal não se pode reduzir à reflexibilidade porque o sujeito que aprende durante toda a vida tornou-se uma história. O Eu narrativo é esta história que cada um é levado a contar a si próprio e, às vezes, a contar a outros. É por isso que a dimensão biográfica se tornou um componente essencial da identidade pessoal. Contar a sua vida é encontrar uma intriga susceptível de guiar a seleção dos episódios e o seu encadeamento, de personagens e da sua influência”.

(DUBAR, 2006, p. 192)

O professor/chefe iniciou sua fala, sobre o histórico profissional e a formação acadêmica, enfatizando que seus pais trabalhavam na roça e que ele os ajudou no trabalho de agricultura até por volta dos dezenove anos de idade. Quando começou seu primeiro ano de faculdade, em uma cidade próxima, ainda ajudava os pais nas atividades do campo.

A experiência profissional no magistério teve início em 1973, como professor de uma escola isolada lecionando as disciplinas das quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Saiu da sua cidade, no interior do estado, e foi para uma cidade maior onde lecionou para as 5ª e 6ª séries e para o primeiro ano do ensino médio. Prestou o concurso para professor da rede estadual, foi aprovado e permaneceu durante dois anos em estágio probatório na função.

Sua formação acadêmica se deu nessa cidade e, após concluí-la, resolveu fazer o mestrado na área em que havia se graduado. Em 1985, após terminar o mestrado, mudou-se para a cidade em que mora atualmente e onde esta situada a universidade.

Em outubro do mesmo ano, também começou a trabalhar em uma escola de educação profissional onde trabalhou durante seis anos. A partir de 1991 passou a lecionar na universidade, no período noturno. Em 1994, prestou concurso para ingresso em uma universidade estadual, foi aprovado e até o momento, trabalha no período matutino e vespertino na universidade estadual e à noite na universidade comunitária.

Sua carga horária de trabalho é de sessenta horas semanais. Na universidade comunitária seu contrato de trabalho é de oito horas para a docência (em sala de aula) e doze para a função de chefia. No ano de 2007 completou trinta e seis anos de trabalho na educação, como

professor. Fez o doutorado, também em sua área de formação, entre os anos de 2000 a 2005

Quanto à carga horária de trabalho, o professor disse não se importar em trabalhar sessenta horas semanais e acrescentou que está muito realizado com suas conquistas. A satisfação pelo seu trabalho foi reforçada quando encontrou ex-alunos que segundo suas palavras mencionaram “que eu fiz diferença na vida deles”.

Seus familiares...

Seus avós paternos e maternos também eram agricultores. Todos católicos e com ascendência italiana. Seus avós, paterno e materno, tinham poucos anos de escolaridade e, somente a avó materna, tinha uma escolaridade mais longa. Não soube precisar até que séries eles haviam estudado. Lembrou, apenas, que a avó paterna era analfabeta.

Seu pai estudou até a quarta-série do ensino fundamental e sua mãe só cursou a primeira série. Como era comum na época, foi sua avó que, em casa, continuou a alfabetizar sua mãe. A educação escolar no campo teve uma situação bem diferenciada se comparada à zona urbana. Como escreveu Romanelli em 1978 (primeira edição do seu livro):

As deficiências do sistema educacional brasileiro, tanto no que concerne à elasticidade da oferta quanto no que concerne à sua capacidade de criar uma demanda efetiva de educação, são, pois, muito mais graves na zona rural do que na urbana. E isso se explica, naturalmente, pela forma como se vem processando a chamada revolução burguesa, no Brasil. O campo ainda não foi atingido, pelo menos em sua maior parte, pelas transformações nas relações de produção que o capitalismo introduz e

conseguiu introduzir, com a industrialização, na zona urbana (1978/2001, p.84).

Muitos filhos de agricultores tiveram acesso tardio a escolarização, e muitas vezes pela distância entre a residência e a escola ou pela impossibilidade de deixar o trabalho.

O contexto agrário não exigia mão-de-obra qualificada, o que certamente influenciou o acesso à escolarização daqueles que viviam da agricultura. Romanelli (1978/2001, p. 84) nos ajuda a entender melhor essa situação:

Parece, pois, admissível embora não estejamos munidos de dados mais precisos para comprová-los, que a procura efetiva da escola, conquanto crescente [...], seja menor no campo do que na cidade, pelo menor grau de motivações capazes de impulsionar as populações agrárias em direção à educação escolar. E esta falta de motivação se prende, sem dúvida alguma, à estrutura do sistema econômico agrícola, à forma como se processa o setor primário de nossa economia, que não exige um mínimo de qualificação para o trabalho dadas as formas tradicionais de produção.

Quanto aos seus irmãos, o professor afirmou que são quatro homens na família (filhos), sendo ele o mais velho. Entre os três irmãos, um é formado em Administração de Empresa, outro é Técnico de Contabilidade e o outro Técnico em Administração. Esse último iniciou a faculdade, mas, não concluiu. Seus irmãos trabalham em áreas diferentes da formação acadêmica: um é mecânico, outro vende bilhetes de loteria e o outro é corretor de móveis. Entre os irmãos, segundo sua informação, ele é que está melhor financeiramente. Na sua profissão consegue os

recursos financeiros que cobrem suas despesas e realiza as reservas necessárias. Explicou a situação financeira dos irmãos com as seguintes palavras:

O corretor depende muito do mercado. Quando o mercado está bem, ele está bem. Quando o mercado está mal, ele também está. Mas, ele sobrevive. Este que vende bilhete de loteria, ele também consegue o suficiente para viver. E este que tem oficina mecânica, também ele é de altos e baixos. Ele tem mecânica pesada, de caminhão e, então, quando o mercado está bom ele também está bem, e quando o mercado vai mal ele também tem dificuldade para administrar a empresa.

Eu estou com menos sobressaltos.

Um fato interessante apontado pelo professor/chefe foi a dificuldade que tem para gastar dinheiro. Segundo ele, em virtude das economias e dificuldades financeiras que sua família atravessou durante sua infância, quando viviam da agricultura, deixou-o pouco a vontade para comprar coisas para si. Considera-se uma pessoa extremamente econômica. A situação de economia também ocorre na sua gestão no departamento. Mesmo sendo dinheiro da universidade comunitária, o professor restringe os gastos.

Conforme as palavras de uma professora formadora que trabalha em seu departamento:

O professor Germânio é muito econômico em algumas coisas. Para oferecer um coquetel para os alunos em algum evento ou coisa parecida é inconcebível. Tudo o que implica em gastos ele não realiza no departamento (Traudi).

Esse comportamento parecer ter suas raízes no período da sua infância e adolescência, em que a família tinha que controlar muito bem seus gastos, pois fatores vários, como por exemplo, os climáticos podem levar os a sérios prejuízos financeiros. A reserva para os tempos difíceis ou em caso de perda da plantação, tornou-se preocupação constante na vida de muitos agricultores. Certamente esta atitude de economia constante, para fazer reservas financeiras e se preparar para as incertezas de colheita participa, ativamente, da constituição identitária das pessoas.

Segundo as palavras do professor/chefe Germânio, ele costuma ter uma reserva de dinheiro para as suas férias, mas precisa se esforçar para gastá-la, pois, segundo ele “preciso de muito pouco para viver”. Quanto à situação financeira da família, ele explicou que:

Dinheiro a gente não tinha. Mas nunca faltou a parte básica: alimentação, remédio, material escolar. O pai não comprava livro para lazer, livro de leitura para lazer, ele não comprava. Uma parte porque não valorizava e outra parte porque não tinha recursos disponíveis. Talvez, por não valorizar, era em função dos recursos. Por isso que a gente lia as revistas da vizinha. E, também, eu tinha um amigo que ia para [...] uma cidade próxima e, às vezes eu pedia para ele comprar revistas em quadrinho. Bem, ele lia primeiramente, pelo frete, depois ele passava para mim e, depois, eu vendia para comprar a próxima revista.

O dinheiro para a compra de histórias em quadrinho (HQ), vinha dos “presentinhos” que ganhava do avô ou dos padrinhos. Segundo ele, este dinheiro era guardado cuidadosamente. Esta prática de poupança parece que o acompanha até os dias de hoje. A vida na infância foi

marcada por profundas economias e momentos em que via que os pais não desperdiçavam o pouco dinheiro que obtinham.

Sua experiência de vida transferiu-se para o trabalho em que domina a contenção financeira.

Na narrativa de sua história familiar o professor Germânio disse que não sente falta alguma do trabalho da roça e que voltaria apenas se fosse para gerenciar atividades. Referiu-se ao trabalho da roça (agricultura) dizendo que era difícil. “Acho que pouca gente tem saudade disso. Somente quem nunca foi lá, acha bucólico”.

Segundo ele, seus pais sempre incentivaram os filhos a irem para a escola. O serviço da agricultura era dividido entre os irmãos, pai e mãe de forma que os filhos pudessem freqüentar a escola.

Claro que a gente não foi tanto para a roça, porque íamos para a aula. A aula estava sempre em primeiro lugar. Então, não tinha esta interferência. Inclusive a mãe ia para a roça. Na família dela não tinha esta diferença, a mulher faz isso e aquilo, e o homem faz isso e aquilo outro. Todo mundo fazia tudo. Exceto coisas mais pesadas e coisa assim. Regularmente todo mundo fazia tudo.

Quando ingressou na escola já sabia ler e escrever. Sua mãe sempre o ensinava em casa, do mesmo modo que sua avó fazia com sua mãe: ensinou “as coisas de escola em casa. [...] É, ela ajudou a todos”.

Quando ingressou como estudante na escola isolada, relata que logo foi “promovido” para a terceira série e sua professora disse que se “em quinze dias eu continuasse acompanhando ficaria na terceira série”. Ao saber da notícia lembra que foi “correndo para casa contar para o pai e para a mãe. Eles me disseram que se eu voltasse para a primeira série

levaria uma surra”. Sorri muito e se emociona quando fala deste fato. Como afirmou Bosi (1979/1994, p. 81):

Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição.

Ao narrar, tem-se a impressão de que ele se vê nitidamente ao chegar correndo em casa para contar aos seus pais. Quando ingressou na primeira série e aconteceu o fato, estava com quase dez anos de idade.

Quanto aos seus pais, estes continuam casados e morando no mesmo lugar em que ele nasceu. O professor deixou claro que sempre houve estabilidade na estrutura familiar. Isto significa, para ele, que seus pais sempre se deram muito bem, estão juntos até hoje e que sempre acompanharam muito a educação e escolarização dos filhos. As palavras de Lahire (1997, p. 26) esclarecem muito bem as relações entre o apoio familiar e a escolarização:

Sem dúvida, uma configuração familiar relativamente estável, que permita à criança relações sociais freqüentes e duráveis com os pais, é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequado ao ‘êxito’ no curso primário. Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma (por exemplo, através de um autoritarismo meticuloso ou uma confiança benevolente). Neste caso, a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada

essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos.

A importância da estrutura familiar na escolarização das crianças, estudada pelo sociólogo nas classes populares francesas, direcionam para os momentos e situações familiares que os pais do professor Germânio foram próximos, solícitos e mesmo “autoritários” nas intervenções do seu processo escolar. Certamente os aspectos valorizados pelos seus pais, o levaram a valorizar a escola como uma instituição importante para o desenvolvimento profissional, cultural e econômico. Seus pais, segundo ele:

Valorizavam muito a escola. Principalmente porque meu pai tem um sentimento de perda em relação de não ter podido estudar... Dele não ter podido estudar. Ainda hoje, ele fala... Tem um sobrinho que passou em engenharia química na [...]. Um dia ele telefonou lá para casa dele e falou: estuda Fernando que você tem a oportunidade que eu não tive. Ele tem esse sentimento de perda muito forte.

Quanto aos aspectos culturais que constituíram sua história, lembra a primeira vez que assistiu a um filme no salão da igreja: “Coração de luto”. Tinha treze anos. Não havia televisão em sua casa e foi considerado um momento marcante. Lembra que entrou em um cinema, “pela primeira vez, em 1971, quando estava matriculada no segundo grau (atual ensino médio)”.

Quanto às pessoas que foram significativas para a sua aprendizagem, além de sua mãe que o ensinava, lembra que seu pai era muito bom em matemática. Segundo ele, também havia:

Um padre lá da cidade que ele era bastante conhecedor da matemática. Ele fez o científico na época que era bastante forte. Então, ele ia lá em casa, almoçar de vez em quando, e me chamava e me ensinava. Eu estava na quarta série e quinta ele já me ensinava circunferência, ligar os pontos para fazer circunferência. Eu não lembro se eu aprendia, mas eu me lembro, ainda hoje, ele sentado me ensinando. E, também tinham duas coisas que a gente conhecia: português e matemática. Português eu não gostava (risos). Não tinham outras coisas. História, geografia a gente não valorizava. Não sei o porquê! Acho que não tinha emoção. Matemática tinha. Eu sempre gostei.

Muito provavelmente esse padre afetou sua escolha pelo magistério. Há de se considerar, também, a valorização das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, presentes na recordação do professor. Será que nas escolas isoladas, localizadas na área rural, existia valorização somente destas duas disciplinas? Ou será que são as disciplinas mais recordadas pelo professor? Ainda segundo o professor Germânio:

E, depois, também tinha lá na região muitas pessoas que faziam trabalho na roça e o pagamento era feito em função da área trabalhada. E como eles não sabiam fazer conta, eles iam lá em casa para o pai fazer. E eu aprendi também. Antes mesmo de eu ir para a escola eu já resolvia. Quando o pai não estava em casa, eu já fazia, e depois voltavam para o pai conferir.

Parece que o gosto do pai pela Matemática, o fez se aproximar mais dessa área. Outro fator que pode ter contribuído para tal “emoção”

frente aos conteúdos matemáticos, seja o valor que atribuía à ajuda ou substituição do pai na ajuda aos vizinhos nos cálculos para a cobrança do salário. Dubar (2006, p. 158) afirma que: “só os alunos que já desenvolvem uma paixão pessoal ou uma curiosidade intelectual por uma matéria e que, por exemplo, a unem a uma prática social ou a um projeto pessoal podem fazer uma aprendizagem experiencial dum trabalho intelectual (estar ‘motivado’, isto é, dar um significado subjetivo)”.

Certamente esta era uma função importante para aqueles que tinham familiaridade com os cálculos matemáticos. Pode-se fazer uma inferência, que estes conhecimentos da lógica matemática, necessários para os cálculos salariais, daqueles que trabalhavam na agricultura, são saberes constituídos pela aprendizagem experiencial. Para Dubar (2006, p. 154):

As proações da experiência subjetiva são sempre de três espécies: os outros, as coisas e si próprio. É no contato direto do si com o outro, o mundo e si próprio que um sujeito retira saberes da sua experiência: é ele que aprende ao lidar com as pessoas e com as coisas, construindo a sua experiência, incluindo a dele próprio. [...] No início é a imersão num processo de trabalho, a aprendizagem pela prática, com os outros, através e no ‘terreno’, isto é, um contexto específico de ação. É a imitação dos antigos, a *mimesis* que gera ‘saberes da ação’, um conhecimento prático e incorporado que é simplesmente uma ‘teoria-em-ato’, um conjunto de saberes oriundos da experiência que não se sabe que se sabe.

A experiência do professor Germânio, nesta área de saber, com o conhecimento lógico, matemático, deu-se, deste modo, pelo constituir-se com o outro e pelo outro. O constituir-se com o outro tem origem nas

relações sociais que ocorriam “com os outros” que procuravam a sua casa, para tirar as dúvidas e saber o quanto tinham que cobrar pelos serviços prestados nas terras vizinhas; o outro também era representado pelo padre que freqüentava a sua casa e o ensinava matemática; e, ainda pelo outro quando, na ausência de seu pai, assumia a função e/ou lugar deste e realizava os cálculos para os vizinhos.

Deste modo, ainda segundo as palavras de Dubar (2006, p. 155) na formação acadêmica “estes saberes da experiência podem ser religados a aprendizagens formais, organizadas de forma ‘sistemática, intencional e seqüencial’, de maneira a fornecer as noções, conceitos e regras da arte”.

São elementos ora identificados que, possivelmente, integraram a constituição identitária profissional deste professor que atua na área da lógica. Pode-se inferir que há indicadores constitutivos da prática docente, vinculados à história passada, que servem de forte referência para a vida profissional deste docente. Entende-se que:

Os ‘*saberes formalizados*’ que então se constroem são enraizados na experiência, religados a práticas, reconhecidos por um estatuto, uma qualificação, uma confirmação. O aprendiz torna-se sócio, o debutante confirma-se através dum ritual de iniciação que pode, como nas associações mutualistas, exigir a realização duma obra de arte, efetuado segundo as ‘regras da arte’ (grifos do autor, 2006, p. 155).

Apesar de Dubar se referir mais especificamente aos saberes que são constituídos na experiência (prática do trabalho), faz-se aqui uma transposição para a possibilidade de os conhecimentos da prática virem, efetivamente, a ser formalizados na continuidade escolar (acadêmica).

Entende-se que os saberes oriundos da prática podem conduzir, progressivamente, os indivíduos para estudos nas áreas de interesses.

Ressalta-se que pode ocorrer a situação inversa, ou seja, quando o sujeito não tem boas experiências em determinadas áreas do saber, ele tenderá a esquivar-se de estudos deste campo do saber.

Outra lembrança relatada pelo professor Germânio é sua rápida passagem pelo seminário. Segundo ele, ao ter saído de casa para estudar no seminário, adoeceu e precisou retornar. Após esta situação, mesmo depois da melhora de saúde, seus pais não o deixaram retornar para o seminário e, deste modo, continuou os estudos próximo a sua casa. Segundo ele, a experiência no seminário:

Foi boa. Só que eu não fiquei mais tempo, porque eu fiquei doente. Fui acometido pelas doenças: varicela, tosse-comprida, coqueluche, aí, eu não agüentei e pedi para ir embora. Depois, quando eu melhorei pedi para voltar e o pai não deixou.

Talvez, a insegurança por ficar longe de seus familiares o tenha levado ao adoecimento. Presume-se que as experiências em seminários sejam um pouco diferenciadas para meninos na faixa etária da época do professor Germânio. Segundo Bencostta (2000, p. 95), “no que diz respeito ao ensino praticado no Seminário [...] podemos perceber a existência de dois níveis: o primeiro, voltado para o seu objetivo principal de formar eclesiásticos; o segundo, o nível colegial, propunha oferecer um ensino valorizado que muitos pais queriam para os seus filhos, mesmo que estes não fossem destinados à vida sacerdotal”.

Mesmo sabendo que o autor analisou o processo de ensino (formação) nos seminários entre os anos de 1915-1919, muita da cultura católica do clero ainda era praticada na década de 1960, época em que o

professor Germânio ingressou na escola religiosa. “Podemos afirmar que a disciplina em torno do silêncio, do estudo e da oração, procurava separar o seminarista do mundo, a fim de melhor conduzi-lo à vida eclesiástica” (*idem* citação acima).

Segundo as impressões do professor, sua família era unida e com princípios e valores rigorosos repassados por seus pais, para que vivessem com dignidade financeira. Afirma que “basicamente, meus pais diziam que cada um tinha que viver com o que ganha e tinham que prover o sustento da família. Isso era muito presente em nossa família. Isso era fundamental”.

A família do professor Germânio, segundo seus relatos, sempre foi unida, representando aquilo que para Dubar (2006, p 23) constituía uma forma cultural, ou seja:

Os indivíduos são designados pelo seu lugar na linha das gerações e pela sua posição sexuada nas linhas de parentesco. Esta forma de identificação, se não é necessariamente a única, prevalece sobre todas as outras pelo fato das relações sociais particulares imporem a dominação dum grupo ou duma categoria de pessoas sobre todas as outras: os ‘antigos’, que são ao mesmo tempo homens e membros da geração mais velha (e, muitas vezes, do segmento dominante).

Entende-se que o professor Germânio por meio de seus estudos e ascensão profissional conseguiu alcançar outro patamar, ou seja, passou da forma comunitária para a forma societária. Dubar (2006, p. 31) apoia-se em Weber para explicar que:

As formas societárias designam ‘relações sociais’ fundadas com base no compromisso ou a coordenação de interesses motivados de forma racional (em valor ou

em finalidade). Elas concernem dois tipos de racionalidade: a relação com os valores, a racionalidade axiológica que serve de base aos ‘acordos racionais por compromisso mútuo’ e a relação instrumental dos meios para atingir um fim que se impõe por ela própria, a racionalidade econômica, a troca comercial, a ‘competição para assegurar as melhores oportunidades de vida’, mas também ‘a ação voluntária dos indivíduos para defender os seus interesses.

Constatou-se que o professor Germânio deixou sua comunidade de origem, aos 19 anos de idade e partiu para a conquista de sua independência financeira, construiu novos valores, conhecimentos, saberes, atribuindo, deste modo, novos significados a sua vida.

Entende-se que o professor não desprezou as experiências relacionais tidas até aquele momento de sua vida, mas a elas somaram-se outras que foram ressignificados por si e para si. Ocorreram novas transações entre as identificações atribuídas pelos outros (objetivas) e a identificação por si mesmo (subjéctiva) que o levaram a constituir formas identitárias. Reconhece-se, desta forma, um movimento entre o ato de atribuição (dado pelos outros) e o ato de pertencimento (aquilo que é aceito – identificado – validado pelo indivíduo).

Para o professor Germânio suas amizades na época da cidade do interior foram significativas, porém, passageiras. “Enquanto nós éramos crianças, nós vivíamos juntos, depois nos separamos e cada um foi para um lado”. Isto pode indicar a transposição de seu modo de vida comunitário para o societário, já que se abriu para outras relações sociais.

Quando perguntado se sentia saudade de seus pais, ou do lugar onde cresceu, respondeu que: “não, não sei se é saudade, pois faz muito

tempo que eu estou fora de casa. Mas, eu me sinto bem em estar lá. Não ficar muitos dias, mas, ir lá e passear. Sinto-me bem”.

Constata-se entre suas expressões e narrativa que a vida do campo e sua história familiar foram significativas, porém, tornaram-se parte das identificações do antigo grupo de pertença, que foi constituído por meio da cultura do campo, das etnias, do grupo religioso, dos amigos da escola, que faziam parte daquele eixo de suas relações e daquele espaço geográfico pertencente a sua história de vida.

Como ele mesmo disse, “voltaria para o campo somente se fosse para gerenciar”. Isto atribuiu um significado de mudança, de novas configurações pessoais e profissionais, agregação de outras experiências conquistadas por meio de dedicação aos estudos e trabalho. Compreende-se, ainda neste processo de transição, que a forma societária une “Nós contingentes e dependentes das identificações estratégicas a Eus perseguindo os seus objetivos de sucesso econômico e de realização pessoal (à qual chamei forma ‘narrativa’)” (DUBAR, 2006, p. 49).

Há uma mudança subjetiva significativa que ocorre por meio das relações sociais, mudança de cidade (comunidade), vinculada a outras aprendizagens acadêmicas e profissionais. O professor Germânio projetou sonhos, metas, objetivos que fundamentaram suas iniciativas, escolhas, decisões que foram ocorrendo de forma contingencial na sua história de vida.

Mesmo a relação com seus irmãos, nesta forma societária, constrói no presente, novas relações sociais, econômicas e afetivas. Quando perguntado se há necessidade (ou se já houve) de se ajudarem financeiramente, ele respondeu que:

Sim. Mas, daí geralmente, quando a gente faz isso, é emprestado. Dar não! Agora emprestar a gente se empresta, quando precisa. Ultimamente, eu tenho emprestado. Digamos assim, a gente procura ajuda em último caso. Enquanto puder dar jeito, mesmo com dificuldade, não se pede ajuda para outro.

Considerando estes fatores, o professor ressignificou muitas das suas relações sociais, formas de pensar, conceber o mundo e, mesmo, de controlar suas emoções. Segundo ele: “nunca fui assim uma pessoa de altas euforias, de altas emoções, eu sempre fui muito tranquilo. Não tenho muitas coisas marcantes...”.

Entende-se que os dados sobre a história de vida do professor Germânio, narrados por ele, constituem parte da sua singularidade. Ressalta-se a impossibilidade de apresentar os fatos completos, pois a própria memória não consegue externar todo o vivido. Foram seleções feitas dos fatos e das situações que emergiram nas lembranças instigadas pelas perguntas da pesquisadora.

Como afirma Dubar (2006, p. 192) “os relatos de vida não são apenas materiais para o investigador, também são produções de sujeitos que se constroem falando de si”.

Os dados permitem concluir, embora provisoriamente que a constituição identitária é um processo dinâmico e permeado pelas singularidades construídas nas relações sociais, e nas transações feitas entre si e o outro.

5.2 A constituição da forma identitária do professor/chefe Germânio

O objetivo deste subitem é identificar qual é a forma identitária do professor Germânio. Dubar (2005), por meio de pesquisas com os funcionários de empresas privadas e estatais da França, apresentou quatro possíveis formas identitárias, oriundas dos profissionais pesquisados: identidade de executor 'estável' ameaçada, identidade bloqueada, identidade de responsável em promoção interna e identidade autônoma incerta (conforme capítulo 2).

Há interesse em descobrir se estas formas identitárias são identificadas em dois professores/chefes de departamentos dos cursos de licenciatura de uma universidade comunitária. A aproximação entre as pesquisas de Dubar (1997, 1998, 2005, 2006), que definem as formas identitárias constituídas nas relações sociais e de trabalho com a função de professor/chefe de departamento dos cursos de licenciaturas, servirá para conhecer como as identidades profissionais, decorrentes das transações biográficas e relacionais, emergem na história de vida destes dois professores. Será que os estudos de Dubar realizados com trabalhadores das empresas privadas e estatais da França, podem ser transpostos e reconhecidos em professores/chefes de departamento do ensino superior?

Retomando os dados narrados pelo professor Germânio, sabe-se que ele trabalha há 23 anos na universidade. Assumiu a chefia de departamento pela terceira vez, desde que ingressou na universidade.

Foram realizadas entrevistas com professores formadores que trabalham com o professor Germânio para fechar um importante ciclo para o reconhecimento de uma identidade, ou seja, integrar à narrativa sobre si a percepção do outro. Deste modo, foram realizadas entrevistas com alunos e ex-alunos do professor, bem como com professores

formadores de seu departamento para conhecer aspectos da sua pessoa, bem como entender as relações derivadas do seu modo de trabalho como chefe de departamento.

Os dados obtidos, incluindo a visão de si e a do outro e as relações sociais, de trabalho, acadêmicas, permitiram caracterizar sua identidade profissional como aquela do modelo “carreirista” ao processo de mobilização: a identidade de responsável em promoção interna (DUBAR, 2005).

Essa configuração da “identidade de responsável em promoção interna” tem como termo-chave a designação a “evolução, inverso da estabilidade, e seu espaço de desenvolvimento é o da **empresa**¹⁵ – e não o do ofício -, para cuja evolução esse assalariado ‘responsável’ contribui, ao mesmo tempo, que ela permite a própria evolução profissional dele” (DUBAR, 2005, p. 290).

Para a comprovação desta forma identitária, somaram-se à sua história de vida, a trajetória profissional e acadêmica, constituídas nas relações sociais e de trabalho.

No âmbito das relações de e/ou com o trabalho, quando perguntado ao professor Germânio, “como é para você ser chefe de departamento”, ele prontamente responde:

Eu sou uma pessoa que não tenho ânsia pelo poder, agora eu exerço as funções quando sou chamado, no caso é a terceira vez que sou chefe deste departamento e procuro sempre trabalhar, fazendo com que às regras da divisão sejam cumpridas, procurando sempre dar um rumo junto com o departamento [...] (grifos da autora).

¹⁵ **Nota da pesquisadora:** para que facilitar a compreensão e a transposição da teoria de Dubar para o ensino superior (licenciaturas) solicita-se que leiam universidade quando estiver escrito empresa.

Sua ânsia não é pelo poder, mas pelo reconhecimento de seu trabalho e dedicação à universidade. Como afirma Dubar (2005, p. 290): “trata-se, de certa forma, de uma identidade oferecida que deve provar sua virtude mobilizadora à medida que as demandas se desenvolvem. Certamente a competição não está eliminada, e a formação representa o lugar privilegiado em que ela deve se exercer”.

Esta fala acima do professor/chefe Germânio remete a outra resposta, dada às questões políticas, quando fez referência a uma lembrança interessante que, talvez, tenha marcado seu posicionamento de líder:

Eu aprendi quando era jovem, aos dezoitos anos, o Golbery do Couto e Silva, disse que ele não era apegado ao poder. Ele exercia o poder. Com a facilidade que ele entrava, era a mesma facilidade que ele saia. Não era apegado ao poder. Só que é um nome que não se falar por ai...

Interessante constatar que uma frase de um militar¹⁶ integrou sua memória e o ajudou a fundamentar sua concepção sobre liderança. Constata-se que o professor Germânio tem uma idéia de cumprimento de ordens, ou seja, ele diz que sua função é fazer com que as regras sejam cumpridas.

O trabalho é mais de coordenação e não de chefia, nós temos um grupo bastante bom, um grupo que discute as coisas, que assume aquilo que faz. Então, para mim particularmente funciona como um coordenador.

¹⁶ Militar e político gaúcho (21/8/1911-18/9/1987). Um dos principais articuladores do golpe militar de 1964 e, posteriormente, da política de distensão do presidente Ernesto Geisel a partir de março de 1974. Nascido no Rio Grande, durante a II Guerra Mundial integra a Força Expedicionária Brasileira e luta na Itália.

Fonte: <http://www.algosobre.com.br/biografias/golbery-do-couto-e-silva.html>

Esta resposta suscitou uma dúvida que foi levada para o professor/chefe esclarecer na terceira entrevista: “qual a diferença entre coordenação e chefia para você?” Após lembrá-lo da resposta dada na segunda entrevista, ele esclareceu:

O coordenador, no caso, ele coordena somente, nem todas as decisões partem dele. E o chefe procura fazer com que as outras pessoas executem as ações que, às vezes, são do pensamento dele e, na maioria das vezes, vem de cima. Basicamente o que eu penso que é isso.

Entende-se que a resposta dada pelo professor/chefe, comparada com os dados obtidos sobre os processos decisórios da/na universidade, significa que, para ele, a coordenação das atividades do departamento, ou seja, as decisões são tomadas coletivamente nas reuniões do CEPE.

Para o professor Germânio, coordenar significa fazer a “supervisão” daquilo que é decidido pelo/no CEPE. Afirmou, deste modo, que há participação ativa do Colegiado do Curso (professores que integram o departamento) nas decisões da universidade. Em síntese, o chefe de departamento representa e, conseqüentemente, apresenta as questões decididas no e pelo Colegiado ao CEPE.

Para o professor Germânio:

No caso do departamento, não existem determinações que vem de cima. [...] São todas resoluções que são discutidas e votadas. São trazidas ao departamento. No departamento são discutidas, ações que se tomam, são com base naquilo, com base nestas resoluções. E, a questão do chefe, é coordenar e verificar se estão sendo cumpridas. Mas, como no nosso grupo, são pessoas

todas responsáveis, essa verificação, quase não precisa ser ostensiva, ela é sistêmica, por isso a coordenação.

Sua equipe de trabalho, segundo ele, é composta por pessoas bem responsáveis o que facilita sua função no departamento. Em entrevista realizada com uma ex-aluna deste departamento, ela explicitou que o corpo docente sempre foi muito coeso e que em muitos momentos “foi reconhecido como uma cúpula”.

Quando solicitada para que explicasse melhor essa afirmativa, ela disse que “os estudantes que tinham problemas com notas (avaliação) com um professor, caso não conseguisse resolver com ele, não adiantava passar o assunto adiante, pois os professores se protegiam e não iam contra a decisão do professor da disciplina” (Amanda).

Segundo a fala de uma professora formadora, a coesão no departamento, realmente existe. Como ela mesma afirmou:

É comum em nosso departamento, aliás, penso que não ocorre em outros departamentos, nós professores chegamos com uma hora de antecedência para ficarmos conversando ao redor da nossa mesa. Ficamos ali conversando sobre os estudantes, os fatos do dia, notícias do Brasil e do mundo. Gostamos deste momento e sempre chegamos cedo para conversar (Traudi).

Essa fala retrata a coesão do grupo de professores deste colegiado, confirmada pela percepção da (ex) aluna sobre o corpo docente do departamento. Como explicita Dubar (2005, p. 292): “o acesso a uma linguagem técnica comum constitui, de fato, a aquisição essencial dessas práticas de formação, permitindo ‘compreender as pessoas com as quais trabalhamos’ e compartilhar com elas um conjunto de valores”.

Quem sabe são os conhecimentos técnicos, da formação acadêmica, que deixam evidente a coesão da equipe? Ou, seria ainda, sob o ponto de vista do chefe de departamento, o pertencimento à universidade que não deixaria ir adiante o estudante que não tivesse aprendido os conteúdos ensinados?

Em entrevista com outra ex-aluna do departamento que trabalha, atualmente, na educação básica, sobre como ela identificava o professor/chefe Germânio, ela prontamente respondeu:

Como um exemplo para mim. Um exemplo de professor e de profissional. Muito educado. Dá até inveja. Ele é capaz de dar aula de roupas pretas e ficar sem um pó de giz. E olha que ele gosta de escrever no quadro! Sempre nos corrigiu muito nos detalhes, de como falar, como ensinar, nossa postura. Ele não era professor de didática, mas nos ensinava didática no dia-a-dia de suas aulas. Todos os estudantes da minha classe gostavam muito dele. Ele foi meu professor por durante dois anos seguidos. Como chefe de departamento, nós sabíamos que podíamos sempre contar com ele. Ele sempre foi muito prestativo. Inclusive, foi homenageado pela nossa turma (Amanda).

O reconhecimento do outro sobre si é de fundamental importância para se conhecer a identidade. Mas, percebe-se que mesmo a pergunta sendo direcionada para a questão do trabalho dele como chefe de departamento, a ex-aluna não conseguiu imaginá-lo diretamente na função. Ela, primeiramente, o viu como professor e depois o “definiu” como chefe de departamento. Isso mostra o quanto a identidade de professor se sobrepõe, para aqueles que foram (são) seus alunos, à identidade de chefe de departamento.

Outra pergunta feita ao professor Germânio foi sobre como ele achava que os alunos e colegas de trabalho o viam como chefe de departamento:

Professor/chefe: Eu não saberia te dizer e não teria a presunção de também dizer, mas, o meu nome sempre é lembrado para ser chefe. Que nem eu fui chefe algum tempo atrás, depois foi outra pessoa, daí chegou uma hora que foi unânime, agora é você. Enfim, eu penso que sou bem aceito.

Pesquisadora: Mas o senhor nunca ouviu nada, nunca alguém comentou: olha você como chefe de departamento é bom, ou, nós estamos te indicando novamente por isso...

Professor/chefe: Às vezes a gente ouve elogios, assim, mas é... No departamento praticamente não tem essa cultura de rasgar seda, vamos dizer assim, mas o que eu ouço, às vezes, que as pessoas falam é que particularmente eu tenho uma boa capacidade de síntese e tenho geralmente visão do todo e consigo ser objetivo nas minhas expressões e, isso, gera confiança.

Dubar (2005, p. 293) ajuda a fazer uma leitura dos dados quando afirma que:

Dessa forma, sua identidade de empresa se inscreve em um círculo vicioso que combina grande contribuição e grande retribuição (BENOÎT-GUILBOT, 1965, citado por Dubar) e que articula, de maneira dinâmica, as duas transações que a constituem: ao estabelecer uma relação de colaboração recíproca com a instituição à qual se identificam, esses trabalhadores permitem o

reconhecimento dos saberes específicos que fundamentam sua esperança de evolução; podem, assim, consolidar essa esperança reestruturando sua trajetória passada como uma antecipação de sua progressão futura. Transação objetiva e transação subjetiva se fortalecem e se confirmam mutuamente na construção de uma identidade tanto reconhecida na empresa quanto socialmente legítima.

Quando perguntado ao professor/chefe Germânio se ele se sente “pressionado” pelos seus superiores para conseguir alunos, ou mesmo para dar conta das suas atividades ele, tranquilamente, respondeu:

Pressão não existe. Existem as regras que a gente tem que cumprir, agora em relação ao número de matrículas, não depende da gente, porque para ter matrícula é preciso que a profissão tenha perspectivas, que alguém queira fazer e que possa pagar e, isso, não depende da gente. O que depende da gente é fazer com que os alunos que estão em curso falem bem do curso, e isso a gente procura fazer. Muitas vezes não tem sucesso, sempre ocorrem algumas situações que o pessoal fica desgostoso, mas sempre é passageiro, isso eu considero normal na instituição. Particularmente eu sou uma pessoa que não sente pressão, eu tenho as regras para cumprir, sou disciplinado, costumo estar sempre em dia, por disciplina própria, então eu não sinto pressão.

Infere-se que a tranquilidade expressada pelo professor/chefe Germânio, seja decorrente da coincidência entre a identidade para si (subjetiva) e a identidade para o outro (objetiva). Neste caso, o professor/chefe sente-se, aparentemente, satisfeito com as suas conquistas e com o reconhecimento que obtêm por parte dos seus alunos

e colegas de trabalho. Mencionou que o seu “nome sempre é lembrado para ser chefe de departamento”, isto tem um significado importante para ele.

As qualidades pelas quais os outros o reconhecem, tais como: objetividade, clareza, capacidade de síntese, visão do tempo constituem a “paz interior” que sente, pois, compreender que sua dedicação à universidade é reconhecida e identificada pelos seus pares é fundamental e confortador.

Para uma estudante do curso, o professor/chefe Germânio “é uma pessoa que sabe nos ouvir. Ele sempre para tudo o que está fazendo para nos ouvir quando o procuramos. Sempre tem a palavra certa para nós dizer e é muito sincero conosco. Ele é muito paciente e educado” (Fabiane).

Para a professora formadora do seu departamento:

Ele é muito comprometido e preocupado com os alunos e professores. Está sempre aberto para coisas novas, apesar de ser resistente, ou seja, precisa analisar muito bem as possíveis mudanças. [...] Outra coisa ele é duro na cobrança, mas sabe dar oportunidades para nós (Traudi).

O professor Germânio afirmou que sua função de chefe de departamento é passageira. “Na hora que eu estou chefe de departamento sempre tem um projeto que é, muitas vezes não no papel, mas, é seguir com o departamento **rumo à melhoria de ensino**, e ao longo desse tempo, eu percebo que **o departamento vem vindo junto**” (grifos nossos). Esta fala confirma aquilo que Dubar menciona sobre as pessoas com a configuração da forma identitária “responsável em

promoção interna”: “é possível falar, a respeito deles, de uma dimensão administrativa de sua identidade profissional: são os únicos a exprimir preocupações com a qualidade, com o cliente, com a rentabilidade (2005, p. 293)”.

Uma das principais tarefas realizadas pela equipe, segundo o professor/chefe, foi à mudança na matriz curricular do curso. Explica que antes de 1990, o índice de desistência de estudantes do curso era enorme. Segundo ele, isto se referia a uma enorme quantidade de disciplinas “pesadas” nas primeiras séries. Na sua avaliação, na época os estudantes tinham muita dificuldade para acompanhar o curso, sentiam-se frustrados e trancavam facilmente a matrícula. Mesmo sendo um curso de licenciatura, segundo o ele, antes de 1990, praticamente não existiam disciplinas pedagógicas na matriz curricular. Em suas palavras:

Nós mudamos a filosofia de ensino de quando entrei como professor, para hoje, não sozinho. Muitos professores que tem hoje foram meus alunos, aqui alunos dos professores, então vieram acompanhando as mudanças. Nesse sentido, eu acredito que a participação não seria bem chefe, mas coordenador. Agora pelo cargo eu não tenho a maior atração, se não for para fazer alguma coisa.

A gente quase não tinha a parte pedagógica e, a que tinha, era desvalorizado. E, na época, os alunos eram, digamos, mal tratados, às vezes a gente começava com cinquenta alunos no primeiro ano e quando chegava agosto, tinham quinze ou vinte, formavam poucos alunos. Quando havia formatura cinco, seis, sete alunos e eram remanescentes de duas ou três turmas.

Para o professor/chefe de departamento, acompanhar as resoluções emitidas pelos órgãos públicos é uma das atividades da chefia. Seu departamento adaptou-se a todas as resoluções, pois segundo ele:

Em dois mil, houve uma nova reforma por imposição externa por causa das mudanças da LDB, também participei bastante na elaboração, não era chefe de departamento, mas participei bastante.

E, em dois mil e quatro, nós estamos agora no terceiro ano, então em dois mil e três é que foi a reforma que está implantada hoje, onde a gente procurou se adequar às novas diretrizes do ensino, as novas diretrizes da instituição, as legislações do Conselho Nacional de Educação, e o que essa cidade está exigindo hoje do formado [...], que ele tem que ter competências, habilidades, conhecimentos, saber se expressar, enfim, essa linha toda que esta prevista nos parâmetros curriculares.

Tais fatos demonstram que o professor/chefe Germânio acompanhou os movimentos do curso, as transições e negociações necessárias para a implantação de resoluções e mudanças da matriz curricular e da proposta filosófica. Como afirmado pela professora formadora Traudi “ele pegou a época da transição do curso e o transformou de um curso de formação específica para ser, também, um curso de formação de professores”. Percebe-se, nas falas do professor/chefe Germânio, o reconhecimento e o orgulho pela sua “grande obra”. Mais uma vez é Dubar (2005, p. 297) que permite uma compreensão dos dados quando pondera que:

À noção de responsabilidade ela acrescenta a de criação, para explicar seu 'mundo vivido do trabalho', valorizando as iniciativas, as resoluções de problemas e os contornos dos obstáculos. Estamos próximos do modelo da 'obra', caro a H. Arendt (1957), em oposição ao do trabalho mecânico (*animal laborans x homo faber*): um dos técnicos, aliás, se compara a um ebanista quando contempla seu projeto 'depois de ter dado o último toque'.

Em vários momentos o professor/chefe Germânio refere-se à reforma feita no curso no ano de 1990, época do primeiro mandato de chefia de departamento. Ele reconhece que o curso antes desta data tinha sérios problemas e que não era raro acontecer uma formatura com apenas quatro ou cinco estudantes de uma turma de quarenta que haviam ingressado. Ele esclarece:

Nessas últimas eu coordenei, porque na época eu era chefe de departamento, então coordenei. Hoje os professores todos valorizam as disciplinas. Tem psicologia, didática, filosofia, prática de ensino, estrutura, enfim, todas são importantes. Até em mil novecentos e noventa por aí, antes e até um pouco depois, porque a cultura demorou a ser erradicada, estas disciplinas todas eram consideradas periféricas e não as valorizavam. Os alunos não tinham interesse em estudar porque eles não eram incentivados a estudar.

A iniciativa do professor/chefe Germânio, em movimentar sua equipe de colegas, mostra seu interesse em reformular o curso e torná-lo mais condizente aos objetivos da formação de professores, incluindo, neste caso, as disciplinas de cunho pedagógico e humanísticas.

Percebe-se que ele cumpre as exigências da função, o que foi reforçado na fala da professora formadora Traudi “ele tem um grande conhecimento sobre as resoluções”. Esta forma de atuação do professor/chefe é característico da identidade de “responsável em promoção interna”, apresentado por Dubar (2005):

Um dos termos-chave de seu discurso sobre sua trajetória ‘interessar-se’ - resume bem a importância desses saberes de organização na estruturação de sua identidade social real. Querer compreender, saber mais, perguntar, documentar – se constituem expressões de seu **ato de pertencimento** à empresa, concebida essencialmente como um sistema sociotécnico originador de saberes específicos, diferentes dos saberes escolares e amplamente valorizados em relação a eles. Não se trata apenas de saberes práticos adquiridos no exercício do trabalho, mas de verdadeiros saberes profissionais que necessitam do estabelecimento de uma relação entre conhecimentos teóricos – adquiridos nas aulas, mas, também, nas conversas e nas práticas de documentação e de autoformação -, saberes práticos, adquiridos *in loco* e pela experiência, e esses **saberes de organização**, específicos à empresa e que permitem um estabelecimento de relação eficaz entre os saberes precedentes (grifos do autor, p. 291).

O professor chefe afirma ser uma pessoa bem organizada. Comparado aos outros chefes de departamento entrevistados, o professor tem uma representação diferente sobre o trabalho de chefia. O diferencial encontrado é a sua tranquilidade, o controle da situação, a percepção dos resultados das mudanças na proposta pedagógica.

Mesmo tendo sido aprovado no concurso para trabalhar na universidade estadual, com um contrato de quarenta horas semanais, não

deixou a universidade comunitária. Decidiu trabalhar sessenta horas semanais nas duas instituições. Mas, é claro que esta decisão foi pautada naquilo que Dubar (2005) identifica como uma relação que “em troca de um engajamento pessoal do assalariado em seu trabalho e para o êxito da empresa, esta lhe garante a um só tempo a segurança ‘subjéitiva’ do emprego e a progressão provável de sua carreira” (p. 290). Sem esta percepção, na época de segurança e reconhecimento por parte da universidade, ou seja, sem esta via de mão dupla, pode ser que o professor/chefe Germânio não estivesse hoje na universidade.

A forma identitária, como bem sinaliza Dubar, está em constante movimento “e essa dinâmica de desestruturação/reestruturação às vezes assume a aparência de uma ‘crise identitária” (p. 330). Uma suposta crise identitária não foi identificada na situação atual do professor/chefe Germânio, talvez, em virtude da realização profissional e da proximidade com a aposentadoria. Não foram identificadas em suas narrativas, momentos atuais de crise ou mesmo de descontentamento com e nas suas relações sociais e de trabalho.

Apesar de a universidade comunitária estar passando por um momento de muitas preocupações sobre o futuro das licenciaturas, o professor/chefe Germânio, tem claro para si que a equipe de trabalho tem tentado realizar o melhor possível para que ocorra o ingresso e a permanência dos estudantes em seu curso.

Por fim, algumas inferências (constatações) podem ser realizadas diante desta forma identitária “responsável em promoção interna” e a relação com seu trabalho de chefia:

- Sua história de vida, a harmonia em sua família, a valorização dos estudos pelos pais, da professora que o promoveu para a terceira série na escola isolada, nos ensinamentos matemáticos do padre que freqüentava a sua casa na infância, sua ousadia para deixar a vida da

roça e cursar o ensino superior em outra cidade maior, ir fazer o mestrado em outra cidade maior ainda, o ingresso na universidade em que atua como chefe de departamento, dentre outros fatores de ordem pessoal e relacional, são situações que revelam que sua história foi sendo “promovida” e, conseqüentemente, nesta história foi desenvolvendo sua identidade profissional/pessoal;

- Tem uma identidade profissional que promove desafios e inovações, mas, contudo, precisa ser convencido de que as mudanças sugeridas serão boas para o curso, alunos e professores;
- Sua relação com os responsáveis pela administração superior, em alguns momentos, pode ser conflitiva se ele não estiver convencido de que as inovações irão beneficiar a aprendizagem dos conteúdos. Ressalta-se a fala mencionada pelo professor Germânio que “um curso, muitas vezes, ensina de tudo, mesmo os conteúdos específicos para a sua formação profissional e pedagógica. Eu acredito que os estudantes precisam ser instigados a pensar e a resolver suas dificuldades”.
- É um professor responsável e cumpre suas tarefas com dedicação. Como disse a professora formadora “ele não deixa para depois o que pode fazer agora” (Traudi).

Contudo há uma indicação que o trabalho de chefia do professor Germânio valoriza e, muitas vezes prioriza, a vinculação com os colegas de profissão. Como afirma Dubar (2005), os indivíduos com a configuração profissional “responsável em promoção interna” têm uma forte vinculação entre si. No caso do professor/chefe Germânio foi percebida uma relação coesa com os pares que integram a equipe de trabalho em seu departamento. Esta relação pode, em alguns casos, impedir que a equipe atenda e implante mudanças necessárias para o crescimento da universidade comunitária.

5.3 PROFESSORA/CHEFE LÚCIA

A professora/chefe Lúcia trabalha há mais de 22 anos na universidade e quando realizadas as entrevistas, no segundo semestre de 2006 e durante o ano de 2007, exercia o primeiro mandato em vigência no período de 2008-2009. Fez graduação e mestrado em sua área de formação e um curso de especialização *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior. No ano de 2008, completou 51 anos de idade.

Os critérios de tempo de trabalho na universidade e escolaridade dos pais foram determinantes para a escolha desta professora/chefe. De todos os chefes entrevistados, seu pai é o que tinha a formação acadêmica mais avançada. Conhecer os aspectos constitutivos da sua forma identitária profissional, servirá para identificar a influência destes fatores no seu trabalho de chefia de departamento.

Parte de sua história...

Diferentemente do professor/chefe Germânio, a professora/chefe Lúcia veio de uma família de professores. Segundo ela:

Quanto ao meu avô, eu sei que ele era filho de imigrante alemão, o pai do meu pai. Veio para [...] e ele foi professor durante muitos anos na escola da comunidade onde eles viviam. Ele é um primo dele.

Então ele era conhecido como professor. Ele era colono e professor. Naquele tempo as escolas ainda ensinavam alemão [...].

Seu avô incentivou seu pai a estudar em um Seminário na Alemanha, conforme sua explicação:

Meu pai foi do seminário e ele tinha sido aluno nessa escola e no seminário ele já se destacou também pelos conhecimentos, então, ele já ia para uma turma mais avançada para a idade dele. Ele estava avançado, então não o deixavam ir para frente. Na época era guerra, ficaram com medo e eles o mandaram para o Brasil. E meu avô o mandou para [...] para terminar a faculdade. Ele se formou na PUC [...].

Segundo informações dadas pela professora/chefe seu pai cursou parte da educação básica na Alemanha, retornando ao Brasil na época da guerra, concluindo seus estudos em uma universidade nacionalmente reconhecida. Fez o mestrado e doutorado em sua área de formação, bem como a livre-docência para ascender profissionalmente na universidade federal. A professora/chefe informou que ele trabalhou como Pró-Reitor de Ensino, bem como, teve função na direção de uma Universidade privada após aposentar-se na universidade federal.

Segundo sua narrativa, seu pai foi uma pessoa muito respeitada no estado e realizou várias publicações em seu campo de atuação/pesquisa.

Salientou que os professores da sua família, num primeiro momento, “surgiram” do lado paterno, ou seja, seu avô paterno e seu pai foram professores. Comentou que sempre teve muita admiração pelo pai, pois ele foi um “constante professor”. Em todos os momentos em que quis saber o significado de alguma coisa, perguntava a ele:

Meu pai como professor sempre foi modelo não só como pai. Quando eu não sabia alguma coisa que a professora explicava na escola, de qualquer matéria, se eu não

entendia chegava em casa e dizia: pai como que é isso? Na mesa, na hora do almoço, na frente de todo mundo ele explica e sempre explicava de um jeito muito simples. Então, eu achava que era assim que eu queria ser.

Certamente que este referencial paterno que atendia suas necessidades de aprendizagem e curiosidades, muito contribuiu para sua formação cultural/acadêmica. Nogueira e Nogueira (2002, p. 21), quando discutem a sociologia da educação de Pierre Bourdieu afirmam que: “a bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma incorporada”.

Pode-se supor que, como mencionado pelos autores, a bagagem cultural transmitida pelo seu pai foi incorporada pela professora que passou a se identificar com esta atividade profissional: a docência.

Isso é reforçado por Pérez Gómez, quando argumenta que o desenvolvimento cognitivo na construção de significados está muito próximo da dimensão afetiva. Para o autor (2001, p. 232): “não se pode entender a peculiar cultura experiencial dos indivíduos sem identificar a estrutura e a gênese de suas atitudes e demais componentes de sua dimensão afetiva”. Reforçando esta idéia o autor argumenta que:

Os vínculos afetivos que os meninos e meninas estabelecem com os pais, os irmãos ou as pessoas que se responsabilizam por eles são condicionantes singulares do comportamento social dos indivíduos humanos. Os processos afetivos de socialização não podem se dissociar dos processos mentais e significam a tonalidade afetiva que impregna, orientando, potencializando, distorcendo ou restringindo as possibilidades de construção independente de

significados e de planejamento e execução de condutas relativamente autônomas (*ibid.*, p. 232).

Além da formação e contribuição do seu pai em sua formação/desenvolvimento, a professora Lúcia valorizou em sua narrativa a participação ativa da mãe em seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Ela afirmou que, há pouco tempo, descobriu uma questão referente à formação acadêmica da sua mãe que lhe causou espanto:

Descobri esses dias que minha mãe só estudou até a 8ª série. Eu achava que ela tinha feito o segundo grau. Porque na escola, a escola dava tarefas de casa para mim e para meus irmãos e a mãe acompanhava, ensinava a gente perfeitamente, então, a gente achava que ela tinha mais do que ela tem.

Ela sempre foi uma pessoa que leu, buscou. Eu até me lembro que uma época ela comprou enciclopédias e estudava química, física, eu acho pela necessidade de acompanhar. Mas ela sempre foi rigorosa com horários de estudo, me fazia sentar, olhava os cadernos então ela se comportava como professora, talvez alguma coisa que ela quis fazer.

Um fator que contribuiu na educação/formação da sua mãe foi o incentivo dado pelos seus pais na aquisição de materiais ligados a leitura. Lúcia lembrou que sua avó materna era dona de casa e, seu avô materno, contador. Sua mãe era a única filha mulher e seus avós compravam muitos livros e revistas para que ela lesse e estudasse. São estas situações, segundo a professora Lúcia, que influenciaram na formação cultural da sua mãe. Esta é, também, uma idéia reforçada por Lautrey (citado por Dubar 2005, p. 17), quando este realizou uma

pesquisa empírica, tendo como hipótese que “as condições de vida e de trabalho, ligadas ao *status* socioeconômico dos pais, determinam suas práticas educacionais, que, por sua vez, influem no desenvolvimento intelectual da criança”. Lautrey (citado por Dubar 2005, p. 21) explicou que:

As formas e os conteúdos de comunicação entre filhos e pais (principalmente a mãe) influem tanto quanto as regras da vida comum. Do mesmo modo, estas não podem ser simplesmente deduzidas dos deveres profissionais cumpridos pelos pais (principalmente pelo pai): elas também decorrem dos modelos culturais transmitidos de uma geração a outra ou resultam das formações seguidas pelos pais (principalmente pela mãe).

Os pais da professora/chefe Lúcia tiveram seis filhos e ela ocupa a terceira posição entre eles. Entre o filho mais velho e o mais novo há uma diferença de apenas dez anos. Diante da proximidade de idade, ela mencionou que, em suas lembranças, são muitos os momentos em que sua mãe estava presente realizando com eles as seguintes atividades: leitura de histórias, ajuda nas atividades escolares, realização de atividades artísticas e manuais como pintar, recortar:

A gente sempre foi de brincar de professor. Em casa fazia escolinha, e minha mãe nunca nos proibiu, tem mãe que não gosta porque está fazendo bagunça. Minha casa sempre foi uma casa de criança que brincavam e tiravam tudo do lugar. A condição era, ponha tudo, guarde tudo de novo. E ela sempre incentivava tudo isso.

Em sua casa, havia acesso a livros, revistas. Como afirmou: “sempre teve livros revistas, jornal, sempre teve muito em casa. Até hoje! E livros assim, muitos variados. Eles sempre ficam largados na casa da minha mãe até hoje assim”. Nogueira e Nogueira (2002, p. 21) afirmam que “do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada) o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar”.

Estas revelações da história familiar, dos momentos de aprendizagem e interação com seus irmãos, pais, avós foram muito marcantes na vida da professora. Percebeu-se alegria em seu olhar ao relatar os fatos de sua infância e o relacionamento afetivo com seus cinco irmãos e com sua mãe. Estas experiências constitutivas da sua forma identitária são significações interiorizadas e ressignificadas ao longo de sua trajetória pessoal e relacional. Como explicitou Josso (2004, p. 48):

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe a nossa consciência e delas extraímos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural.

As informações que a professora/chefe extraiu de sua vivência foram as que realizava estimulada pela sua mãe: .

Eu lembro que nas férias minha mãe brincava com a gente principalmente de artes, muito trabalho de artes. Ela procurava coisas para gente fazer nas férias. No meio de dezembro a gente tinha um período que a gente já

estava de férias e todo mundo passava por média. [...] Em dezembro, no período da manhã ela nos ocupava, nos deixava dormir até mais tarde ou nos ocupava com tarefas de casa. Era o mês da limpeza da casa. De tarde era livre, e a partir de janeiro daí sempre tinha férias na praia ou em algum lugar. Em dezembro se chovesse de tarde ela sempre tinha alguns livros com sugestões de atividades. Então a gente brincava de fazer bonecos de batata, bonecos de casca de [...], não de caroço de manga, de pôr no sol e daí puxar para fazer o cabelinho e depois pintar bonequinhas de gesso ou massinhas de gesso ou pintar com parte de carimbos. Então, talvez por isso que eu tenho aquela noção de mãe professora porque ela sempre procurava coisas para fazer, atividades relacionadas [...] a bolachinhas, ela ensinava a colocar, (seis irmãos) ela colocava todo mundo na cozinha para ajudar a fazer as bolachinhas de natal isso era sempre à tarde, e todos gostavam de fazer.

A professora Lúcia não mencionou na narrativa de sua história pessoal, momentos de brincadeira com amigos vizinhos, ou mesmo com outras crianças da família (primos).

Infere-se, neste caso, que os seis filhos costumavam fazer muitas atividades entre eles, incentivadas pela mãe e com a presença dela. Por serem, neste caso específico, seis crianças próximas de idade uma da outra, com acesso aos recursos necessários para a confecção de brinquedos, materiais, livros, revistas e, mesmo, a ingredientes para a confecção de bolachas de natal; como faziam atividades que os envolviam tais como: arrumarem a casa, pintarem paredes, ornarem e limparem o jardim; presume-se que não sentiam falta de brincar com outras crianças.

Lúcia relatou que entre seus irmãos, cinco fizeram a graduação na universidade federal e uma das irmãs na PUC. Explicou que todos já tiveram ou têm inserção na docência. Ressaltou na entrevista que seus irmãos estão muito bem profissionalmente. Como ela mesma explicou:

A mais velha é professora, o segundo já exerceu a função de professor, a terceira sou eu que sou professora, o quarto irmão é professor, o quinto tentou, mas, aí está na área da veterinária. O mais novo quando pode é professor. Mas ele gostaria de ser e não é.

Todos são formados. Uma é da área de Letras e Lingüística, que ela é professora de Língua Inglesa. O segundo é formado em agronomia, ele é agrônomo. Eu [...]. O quarto irmão que é professor é formado em agronomia também, mas, fez mestrado numa área paralela que eu não sei o que é. E o mais novo exerceu a profissão de professor, é jornalista e advogado, agora ele é promotor.

Quanto à presença de seu pai, ela afirmou que o mesmo sempre que podia estava com a família. Contudo, ressaltou que seu pai trabalhava muito e que, às vezes, precisou trabalhar em três períodos – manhã, tarde e noite – para dar conta das despesas financeiras da casa. Ela explicou que, na época, seus pais haviam comprado uma casa financiada e que o pagamento desta hipoteca era oneroso no orçamento familiar.

Meu pai passou períodos de inflação difíceis. A compra da casa própria, na época, era pela Caixa Econômica. [...] teve épocas que ele trabalhava de manhã, de tarde e a noite, para conseguir dar conta [...] mas, meu pai normalmente trabalhava de noite [...] ele nunca deixou nenhum dos filhos trabalharem.

Além desta necessidade de trabalho intenso por parte do pai, existiam momentos em que ele estava muito atribulado em virtude da publicação de livros e de artigos científicos, bem como das viagens que realizava, relatou a professora/chefe. Mesmo nestes momentos de excesso de trabalho o pai costumava envolver os filhos/filhas em suas atividades:

Ele sempre acabava envolvendo a gente nos trabalhos dele. Oh, eu preciso disso! Como eu fazia magistério e sempre me envolvida com essas coisas, então eu o ajudava a separar, naquele tempo era datilografado, os livros. [...] Quando ele ia dar palestras eu o ajudava a fazer os cartazes. Só nessa época, caso contrário, meu pai sempre tirou tempo para ficar com a família. Fazíamos piqueniques ao final de semana, visitava família e ele sempre levava todos os filhos. Então sempre houve esse **negócio de família e envolvimento** (grifo do autor).

Ao destacar a fala da professora acima, em negrito, buscou-se refletir sobre a que “negócio de família e envolvimento” ela se referia ao concluir sua resposta. Será que se referiu ao trabalho do pai como um negócio que possibilitava o envolvimento dos filhos? Negócio apenas como uma expressão comum? Uma coisa é certa: em seu relato de vida, o pai aparece como aquele que provê o sustento da família, é um pai admirado, inteligente, referência, mas, é certo que sua mãe foi a pessoa mais citada quando se tratava do contato/envolvimento com os filhos, nas brincadeiras e acompanhamento das tarefas escolares.

Sua família tinha um modelo bem característico da época: pai provedor e mãe cuidadora dos filhos e das tarefas domésticas. Segundo a professora Lúcia:

Minha mãe durante a semana envolvia a gente em todo tipo de atividade: consertar ferro elétrico, daí chamava o mais velho e ensinava fazer, sabe? Então a gente aprendeu todas as tarefas domésticas, trocar pilha, trocar tomada, porque naquele tempo sempre era tudo muito caro para chamar alguém. Então aprendemos a fazer todas as atividades domésticas com a mãe. [...] Ela aprendeu fazendo e foi fazendo que ensinou para a gente. Ela não sabia nada porque ela era a dondoca de casa porque era a única filha mulher, mas ela sempre brincava com os irmãos dela e a mãe dela também era de fazer as coisas e fazer aprendendo. E isso ela passou para gente.

Segundo a professora Lúcia, sua maior dificuldade financeira ocorreu no início de seu casamento. Ela tinha vinte anos e ambos, ela e o marido, cursavam faculdade na época. Ainda segundo seu relato, tiveram filhos logo em seguida ao casamento. Tiveram quatro filhos e para sustentá-los e custear os estudos passaram por momentos financeiros difíceis. Como ela mesma explicou:

Ah, mas eu passei muita dificuldade porque eu casei sem nada e meu pai era assim casou você vai seguir sua vida. Então a gente começou na época os dois juntos com um salário mínimo aí como eu estava acabando a faculdade e ele começando, a gente conseguiu crédito educativo [...] dava pra comer, mas eu andava de bicicleta, ele andava de bicicleta. Só que eu tive os filhos cedo, então tinha que se virar sozinha daí ele conseguiu monitoria e

eu passei em concurso [...] professora, então era bem apertado.

Ainda segundo ela, seu marido demorou um pouco mais para se estabilizar profissionalmente. Não houve ajuda por parte de seus pais nas dificuldades financeiras encontradas no início do casamento, visto que seu pai, como ela mesma disse: “era daqueles que achava que os filhos quando casavam tinham que se virar”.

5.4 A constituição da forma identitária da professora/chefe Lúcia

As relações sociais, derivadas das experiências no âmbito familiar, escolar e no trabalho, desencadeiam transações entre o ato de pertença e de atribuição. Na trajetória de vida do indivíduo ocorre a transação entre o si e outro, ou seja, entre a subjetividade (eu) e a objetividade (outro) (DUBAR, 2005). Neste processo de transação, permeado pelas relações sociais é que a identidade se constitui, aceitando (pertença) e/ou negando e/ou ressignificando aquilo que os outros atribuem para si. Tudo isto ocorre por meio da dinâmica interpessoal que incita ressignificações, aceitações e/ou rejeições de qualidades e/ou atributos pessoais constituídos na relação social.

Nesse contexto, como afirma Dubar (2005, XXI) “todas as identidades são construções sociais e de linguagem que são acompanhadas, em maior ou menor grau, por racionalizações e reinterpretaciones que às vezes a fazem passar por ‘essências’ intemporais”.

Essas idéias sobre o processo de configuração identitária conduzem a relacionar as informações sobre história/trajetória de vida da professora Lúcia com as formas de trabalho na chefia de departamento.

Quando perguntada sobre “como os outros a viam em seu trabalho”, ela respondeu que de forma “sisuda, com uma fisionomia muito séria”. Esta, segundo ela, é a primeira impressão que as pessoas têm sobre ela. Explicou que esta sua postura está vinculada às orientações dadas pelo seu pai quando assumiu a docência:

Uma vez meu pai me disse assim que no início de sua experiência em escola ele começava o ano muito sorridente, muito amigo, depois ele tinha dificuldade de controlar. Então que ele preferia fazer o contrário: ele chegava bem sério e devagarzinho ele ia abrindo a guarda, então no começo os alunos ficavam bastante temerosos, mas, comportados. E que daí era mais fácil abrir a guarda devagarzinho do que o contrário, que um professor muito sorridente muito amigo no começo, os alunos entendem como amigo e não como professor e que daí ficava difícil de manter a disciplina. Essa foi uma dica que ele me deu e que eu passei a usar. [...] E daí também eu assumi uma postura assim, uma cara mais fechada porque se não convencia o aluno de que você era professor, que era diferente. Acabei assumindo esta postura, tomando por uma postura do meu pai e que eu achei que deu certo. E, às vezes eu passo isso para os meus alunos, os alunos no começo têm muito medo, porque me acham uma pessoa muito... e, talvez, outras experiências de vida também tem me tornado assim um pouco mais séria, mais sisuda, algo assim.

Um dia a professora [...], que era uma das poucas aqui que conhecia meu pai, pois ninguém aqui sabia que ele era meu pai, a não ser a professora [...]. Ele já havia

vindo dar palestras aqui na Universidade e tudo, mas eu não trabalhava aqui ainda. Quando ingressei não fiquei falando quem era meu pai... Um dia, esta única professora que sabia quem era meu pai olhou bem pra mim: é, mas olhando bem nos teus olhos a gente vê que são os olhos do seu pai. E até na expressão, tudo em você é como o seu pai.

É interessante constatar como a professora Lúcia internalizou os conselhos dados pelo seu pai. A seriedade que transmite para as pessoas, confirmada no início das entrevistas, mostra que os primeiros contatos são estabelecidos com muita seriedade, “quase sisuda”. Contudo, ao longo do tempo ela foi falando cada vez com mais facilidade sobre si, sobre sua história, sorrindo discretamente, melhorando e/ou flexibilizando a sua expressão facial.

A percepção sobre seu trabalho por parte de alguns professores formadores, também foi investigada. Uma das professoras formadoras disse que a vê como “uma mãezonha”. “Ela conseguiu agregar nós professores” (Cristiane). Essa situação é bem característica da sua mãe, ou seja, àquela que agregava os filhos nas diversas tarefas do trabalho de casa e de lazer.

Ainda, segundo a professora formadora Cristiane, anteriormente havia muita disputa no departamento e a professora Lúcia conseguiu melhorar a situação. “Seus valores sabem congregam as pessoas. Ela sabe respeitar e valorizar os professores que trabalham no departamento”.

Uma das coisas que a professora formadora explicitou foi a “atitude pontual” adotada pela professora Lúcia, seu modo específico de olhar as coisas, os fatos e acontecimentos. Na visão da professora formadora Cristiane, a professora Lúcia é “gramatigueira” e, segundo sua avaliação:

“para a Lúcia um ponto é um equívoco gramatical. Ela sabe muito bem respeitar as regras gramaticais, mas não rompe com elas, no modo da modelagem, do pensamento lacaniano”.

Afirmou, também, que a professora/chefe Lúcia resolve “muito as coisas no individual/particular. Por exemplo: quando um estudante a procura em virtude de problemas com a turma, ela resolve a questão com ele, mesmo que seja da turma. Ela não vai ao grupo para resolver. Ainda centraliza muito as coisas para si. Resolve pelo outro...”.

Os fatos apresentados pela professora formadora Cristiane conduz a pensar em uma forma identitária profissional nesse momento específico da vida da professora/chefe Lúcia: “do operário por ofício ao ‘novo profissional’: a identidade bloqueada”. Sua constituição identitária está vinculada a um ofício e, aliás, desde a sua infância ela já ouvira falar deste ofício em sua casa/família: professor. Como ela mesma afirmou:

Eu sempre fui muito mais professora do que outra coisa, principalmente porque eu trabalhava com meu marido, dava as minhas aulas e ia embora, só vinha no meu horário, não me envolvia nas questões da universidade. Também nesse período em que ela se transformou [...] eu estava fazendo mestrado, dava minhas aulas e ia para o mestrado. Então, eu não tinha muito tempo para saber das coisas.

Houve uma mudança, ao assumir a função de chefe de departamento nas estratégias demandadas para gerenciar os processos administrativos. A fala da professora formadora Cristiane remete a pensar que a gestão precisa de uma visão do todo, mais abrangente nas estratégias de atuação. Mas, segundo a formadora “nesta segunda gestão, de 2008, eu percebo mudanças no comportamento da Lúcia. Ela

já descobriu o objetivo da formação... Que existe uma relação entre o projeto pedagógico, professores e alunos. Ela é muito esforçada”.

Dubar (2005, p. 275) analisando os trabalhadores franceses com a forma identitária de “identidade bloqueada”, descobriu que:

O ponto comum entre eles é se definir a partir de um **ofício** ligado à sua formação inicial e se proteger em uma carreira ligada a essa especialidade e que implica uma progressão regular combinando, de maneira diversa, a antiguidade e o aperfeiçoamento técnico nessa especialidade (grifo do autor).

Para Lastree citado por Dubar (2005, 276), “as regras do jogo mudaram, mas eles não podem abandonar aquelas às quais haviam se identificado, ainda mais porque as novas regras lhes parecem obscuras, arriscadas e até mesmo ameaçadora”. A professora/chefe Lúcia precisará de um tempo para se adaptar às novas regras da gestão imputadas pela universidade comunitária, que requer novas demandas e formas de trabalho por parte dos chefes de departamento.

Para a Carmem, da administração universitária:

Ela é uma chefe nova. Está no segundo ano de mandato. Mas procurou se inteirar do que estava escrito no papel. Quando não concorda ela fala, ou seja, ela se posiciona. Cumpre as coisas. [...] Acho que faltaria um pouco mais de maleabilidade da relação com o outro. Ela é uma pessoa mais fechada, mais dura, mas é uma pessoa muito comprometida.

O comentário de Carmem permite constatar que a professora/chefe Lúcia não aceita facilmente as mudanças e os fatos que ocorrem ao seu redor. Isto acontece tendo em vista que a mudança, ou seja, a transposição de um conhecimento específico, adquirido na sua formação acadêmica e pessoal, para uma função com novas exigências, muitas delas vinculadas às necessidades decorrentes do “mercado” universitário, desperta uma sensação de resistência, uma dificuldade de sair do lugar conhecido, certo, seguro. Esta idéia é corroborada por Dubar (2005, p. 276), quando diz que estes profissionais:

Encontram-se diante de um duplo bloqueio: o representado por uma formação geral e explicitamente ligada a saberes técnicos especializados que eles consideram os únicos úteis para seu ‘ofício’; e o simbolizado pela incitação ao voluntariado e ao investimento pessoal em formações empresarias não ligadas a planos de progressão profissional. Por isso, mantêm uma relação muito ambivalente com as novas políticas empresarias: elas lhes parecem em total ruptura com o sistema de valores e de crenças que presidira à construção – freqüentemente frágil – de sua identidade para si, com base em sua formação inicial.

Diante da forma identitária “bloqueada”, no atual momento, qual a influência desta configuração no trabalho da professora?

Algumas inferências relacionadas ao trabalho da professora Lúcia, chefe de departamento de um curso de licenciatura, podem ser destacadas, ressaltando-se o cuidado de que estas não sejam tomadas como decisivas, pois, compreende-se que as pessoas estão em constante transformação e aquilo que pensam e fazem hoje, certamente poderá ser modificado daqui a algum tempo. As experiências profissionais podem alterar significativamente as formas identitárias e, mesmo, algumas das

atitudes e valores pessoais durante a trajetória de vida. Deste modo, sua forma identitária apresenta as seguintes influências em seu trabalho na chefia de departamento:

- **Empenho em fazer as coisas certas e da melhor maneira possível.** Como disse umas das pessoas entrevistadas: “ela é muito empenhada em fazer acontecer às coisas certas”. Atitude que fecha com aquilo que Dubar (2005, p. 277) escreveu sobre os trabalhadores com esta forma identitária: “o fato de que podem ser suspeitos de não levarem a qualidade em consideração lhes parece constituir um atentado contra a sua identidade.” Como disse Carmem, pessoa da gestão universitária “ela cumpre as coisas. Se for para entregar amanhã, ela já entregou hoje. Está sempre disposta a ouvir e a resolver os problemas do seu departamento”.
- Diante da exigência de mudanças abruptas, rápidas ela **será sempre cautelosa antes de tomar qualquer decisão em seu departamento.** Só mudará as regras do jogo quando tiver certeza de que não haverá comprometimento de seu “ofício”. A qualidade do seu trabalho, seja com o projeto pedagógico ou o trabalho com os professores e estudantes não poderá ser prejudicado.
- Segundo Carmem: “ela não vai concordar com tudo o que você fala, e se ela não concorda, ela também sabe ouvir e sabe trazer os argumentos para poder dizer o porquê não concorda”. Isso significa que a relação com seus superiores nem sempre será muito fácil. “Ela não é uma pessoa de bajular, se não concorda ela berra e grita, diz que não concorda” (Carmem). Caso não houvesse este espaço para possíveis discordâncias e entendimentos, com espaços para o diálogo, as **relações sociais entre a**

professora/chefe e seus superiores poderiam ser extremamente conflituosas. Ocorreria aquilo que Dubar (2005, p. 278) explicitou: “basta que as relações com o superior hierárquico sejam vividas de modo conflituoso para que o processo culmine em um bloqueio. O risco se torna, pois, demasiado grande, e a defesa da identidade de ofício constitui a resposta menos angustiante [...]”.

- Traz consigo as orientações do pai sobre sua postura no “ofício”, de professor, principalmente, quando assume uma nova sala de aula. A chefia de departamento, no primeiro momento, poderia ser chamada de uma nova experiência? Assim, postar-se de modo sério, diante do novo, é algo que a acompanha. Esta seriedade diante das pessoas e dos fatos foi ensinada pelo seu pai como uma **estratégia para o “ofício” de professor**. Contudo, ela utiliza este jeito “sério” na chefia de departamento, também. Será apenas no início, como ensinou seu pai? No primeiro mandato de chefia de departamento começou séria para soltar-se mais tarde, agora neste segundo mandato? Como explicitou a Carmem: “ela tem um jeito mais fechado, ela é do resultado e não da diplomacia. [...] Acho que faltaria um pouco mais de maleabilidade da relação com o outro”.

Dentre tantos outros apontamentos que poderiam ser feitos sobre a influência da sua forma identitária sobre seu trabalho na chefia de departamento, estas são destacadas. Não se quer correr o risco de atribuir muitas identificações para a sua forma identitária, pois se entende que seria necessário mais tempo de observação do seu trabalho, bem como, de mais entrevistas com alunos e professores formadores do seu departamento.

Pretendeu-se apresentar fragmentos da trajetória pessoal, acadêmica e profissional do professor/chefe Germânio e da professora/chefe Lúcia, bem como, identificar a influência destes fatores em suas formas de trabalho. Compreendeu-se, ainda mais, com essas histórias ao mesmo tempo singular e relacional, que as formas identitárias são constituídas por experiências pessoais e profissionais aprimoradas constantemente. Contudo, ressalta-se que a configuração da forma identitária na transação entre si e o outro, conserva algumas elementos em seu “núcleo duro” pessoal, que são identificados como sólidos e constantes em sua atuação profissional, difíceis de serem aprimorados. Contudo, não significa que não podem ser mudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’”
(Bauman, 2005, p. 17).

Tecer as considerações finais de uma pesquisa não é uma tarefa fácil. Ainda mais porque as conclusões não se encerram de uma hora para outra. Após o “fechamento” de uma tese a memória continua recuperando informações, processando as falas dos sujeitos da pesquisa, relacionando-as com os aportes teóricos. A memória não consegue estancar e “finalizar” as interpretações prontamente.

A pesquisa tem um fio condutor que são as questões delineadas no início do estudo. Elas acompanham o pesquisador nas atividades de campo e na análise dos dados. Evidentemente, outros questionamentos podem surgir durante a coleta de dados. Como afirmam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 145) “o foco e o *design* devem, então, emergir, por um processo de indução, do conhecimento do contexto e das múltiplas realidades construídas pelos participantes e suas influências recíprocas”.

Seguir os princípios teórico-metodológicos de Dubar para conhecer as formas identitárias de chefes de departamento de licenciatura foi um

desafio gigantesco. Considera-se que transpor esta temática de estudo, construída pelo pesquisador francês, por meio de seus estudos com os funcionários das indústrias daquele país, para conhecer mais especificamente o trabalho e a constituição identitária das chefias de departamento das licenciaturas foi uma ousadia. Como explicita Dubar (2006, p. 192): “os relatos de vida não são apenas materiais para o investigador, também são produções de sujeitos que se constroem falando de si. Por isso, há cruzamentos que permitem aguardar uma interdisciplinaridade manifestamente necessária”.

O pesquisador francês realizou entrevistas com os trabalhadores para conhecer suas histórias familiares, escolares e profissionais; e com os chefes destes empregados. Além disso, analisou a influência do contexto social, político, econômico e pessoal nas atividades exercidas por eles nas empresas/indústrias francesas. Ele ainda levou em conta em suas análises, as mudanças nas relações de trabalho. Dubar (2005, p. 185) explica quais foram os aspectos abrangidos na investigação dos trabalhadores franceses:

As entrevistas exploram três domínios essenciais: o ‘mundo vivido e do **trabalho**’, a trajetória socioprofissional e, nomeadamente, os movimentos de **emprego**, a relação dos assalariados com a **formação** e especialmente a forma como aprenderam o trabalho que fazem ou vão fazer. É na intersecção destes três campos que é definida a identidade profissional [...] concebida, simultaneamente, como uma *configuração* apresentando uma certa coerência típica e como uma *dinâmica* implicando evoluções significativas [...] (grifos do autor).

Dubar considerou que a constituição das formas identitárias é decorrente das histórias particulares de cada indivíduo que vão se

constituindo na interação com o outro. Não é um processo de interação fácil e harmônico visto que, em muitos momentos, a “identidade para si” (subjéitiva) pode entrar em choque diante da “identidade para o outro” (objéitiva). Ocorre, em muitos momentos, o que poderia ser chamado de uma “conversa” entre a atribuição (voz do outro) e a pertença (voz interior). Este articulação interna e dinâmica ocorre durante a trajetória de vida de um indivíduo. Não se pode deixar de considerar que as escolhas são sempre individuais e resultam no pertencimento (ou não) daquilo que o outro lhe atribui.

Na leitura dos aportes teóricos de Dubar, constatou-se que o autor não realizou suas pesquisas pensando em enquadrar as pessoas em “formas identitárias”. Muito mais do que isto, Dubar quis identificar como as formas identitárias profissionais são constituídas por meio das relações sociais e de trabalho e, sobretudo, como estas influenciam as atividades profissionais.

Nesta questão é necessário ter um cuidado especial. As formas identitárias não são estanques e deterministas na vida do indivíduo. Elas são dinâmicas e podem, com o passar do tempo e das experiências realizadas, alterarem-se.

A sociedade vem sendo cada vez mais, atravessada por situações que modificam a sua estrutura, entre elas: o ingresso da mulher no mercado de trabalho, as tecnologias de informação e comunicação, crises religiosas, novos modelos de relacionamento afetivo entre os indivíduos. Todas estas situações provocam alterações nas crenças, princípios, práticas e produções dos seres humanos, o que certamente afeta as identidades. Visto deste modo, a sociedade possui um dinamismo que foi,

ao logo da sua história, promovendo mudanças que interferiram nas relações do indivíduo com o seu meio.

No sistema educacional a situação não tem sido diferente. Há uma crise instalada acerca do papel do professor e da efetivação do seu trabalho na formação dos estudantes. Conhecer de perto como esse professor está sendo formado parece ser um passo importante, pois pode-se obter elementos que permitam redirecionar os processos formativos, adequando-os às demandas e necessidades dos tempos atuais.

Considera-se que os cursos de formação inicial têm um papel importante na preparação dos futuros professores para atuar de forma efetiva na educação das crianças e jovens do século XXI. A relevância dos cursos de licenciatura para a formação dos professores no país é inquestionável, pois abarcam todas as disciplinas e áreas vinculadas à educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, modalidades estas que integram a educação básica no Brasil.

Ao reconhecer a importância dos cursos de formação inicial na qualificação dos futuros professores, reafirma-se a relevância das pesquisas sobre o trabalho dos professores formadores, que podem revelar elementos significativos para se repensar o currículo desses cursos, bem como o papel de seus agentes, entre eles os chefes de departamento das licenciaturas.

Com o objetivo principal de investigar como as formas identitárias dos professores/chefes de departamento de licenciatura são constituídas nas relações sociais e de trabalho, a presente pesquisa centrou-se na

análise do trabalho desenvolvido por professores/chefes de departamento das licenciaturas de uma universidade comunitária. Os achados da pesquisa são apresentados a seguir:

O primeiro capítulo revisitou o debate sobre as licenciaturas no Brasil ao longo das últimas três décadas. As quatro pesquisas (Candau, Diniz-Pereira, Romanowski e Campos) discutidas possibilitaram concluir que os cursos de licenciatura já passaram e continuam passando por crises de identidade.

Essas pesquisas mostraram uma disputa constante entre as disciplinas específicas e as pedagógicas. O exame da trajetória dos cursos de licenciatura deixa evidente que as disciplinas pedagógicas foram e continuam sendo contestadas, e muitas vezes deixadas de lado em prol das disciplinas que desenvolvem os conhecimentos específicos.

As pesquisas também revelam que nos cursos de licenciatura ainda persiste a representação de práticas marcadas pela racionalidade técnica (DINIZ-PEREIRA, 2000). Ao mesmo tempo, as pesquisas indicam a existência de práticas voltadas para o desenvolvimento de aspectos reflexivos e críticos nos futuros professores, mas, essas iniciativas são perpassadas por indecisões, inseguranças e, por falta de condições institucionais que dificultam a atuação do professor formador de forma diferenciada em sala de aula. A formação do formador tem recebido pouca atenção, o que possivelmente explica a escassez de práticas formativas voltadas à perspectiva do professor como intelectual, apontada por Diniz-Pereira (2000).

As políticas públicas de formação de professores, pouco têm contribuído para beneficiar os cursos de licenciatura. O conceito de competência é um dos termos que compôs a centralidade dos documentos oficiais sobre os cursos de formação inicial. Em muitos momentos, mais prejudicou e confundiu os envolvidos com a educação do que ajudou. Mais uma vez, as políticas de formação de professores, foram direcionadas para a verificação e desenvolvimento de comportamentos nos estudantes.

O segundo capítulo discute o modo do indivíduo se relacionar com o contexto social, bem como as formas utilizadas pela sociedade para promover o “espírito capitalista”. Com o surgimento do capitalismo houve a produção de situações adversas e, muitas vezes, desencadeadoras de crises identitárias. As relações sociais, bem como aquelas derivadas do trabalho têm modificado as identidades pessoais e profissionais. Segundo Elias (1994, p. 109):

O desenvolvimento da sociedade rumo a um nível mais elevado de individualização de seus membros abre caminho para formas específicas de realização e formas específicas de insatisfação, chances específicas de felicidade e contentamento para os indivíduos e formas específicas de infelicidade e incômodo que não são menos próprias de cada sociedade.

Encerra-se o capítulo apresentando os procedimentos de investigação utilizados na coleta de dados para conhecer o trabalho realizado pelos chefes de departamento, bem como as singularidades da trajetória de vida de dois professores/chefes.

O terceiro capítulo volta-se para o conhecimento do contexto da universidade comunitária. Dados sobre a instituição foram apresentados, bem como sobre a única crise financeira e política atravessada por ela na década de 1980. À época, a instituição era reconhecida como faculdade. Todos os professores entrevistados que passaram por esta “crise”, referem-se a ela como um momento de muita turbulência. Consideram que esta crise foi fundamental para que se repensasse muitas coisas, dentre elas: o compromisso dos professores com a universidade, a falta de titulação de muitos professores, a iniciativa de um grupo para pensar na transformação em universidade, o plano de cargo e salário.

Ainda no terceiro capítulo, os dados permitiram constatar que, após a “passagem” de faculdade para universidade, houve mais captação de recursos, possivelmente pelo aumento do número de cursos nas várias modalidades de ensino. Decorrente do aumento do número de cursos, programas e alunos, a universidade passou a exigir e investir na formação dos professores de modo que os mesmos ingressassem nos programas de mestrado e doutorado. Ocorreram algumas parcerias com outras universidades para que os professores pudessem ter acesso aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ministrados no interior da própria universidade comunitária.

O quarto capítulo focaliza as atividades dos professores/chefes dos cursos de licenciatura. Os dados ali apresentados respondem efetivamente a questão formulada: como as atividades decorrentes da função de chefia afetam as formas identitárias dos professores/chefes de departamento dos cursos de licenciatura? Chegou-se a conclusão que os chefes de departamento têm muitas atribuições no seu dia-a-dia. São vários compromissos que deixam alguns chefes angustiados diante da impossibilidade de cumprimento de suas tarefas.

Todavia, cada chefe é uma pessoa, com uma história e uma maneira de encarar as coisas. Também foi constatado que alguns dos chefes não se sentem “pressionados”, nem mesmo angustiados diante do cumprimento das tarefas. Consideram-se organizados para, suficientemente, dar conta de suas atividades.

Há afirmações, nos relatos de alguns chefes de que a universidade não acompanha a agilidade necessária para a resolução dos processos de trabalho, o que os impede de atender prontamente as demandas dos alunos e professores formadores. Eles afirmam que existe muita burocracia nas atividades e processos internos.

Quanto ao contrato de trabalho, os chefes afirmam que a universidade oferece garantia de aulas aos professores que ingressam por meio do processo seletivo público. Só perdem essa garantia caso ocorra mudança no nome da disciplina constante na matriz curricular, bem como uma alteração em mais de cinquenta por cento nos conteúdos constituintes da ementa. Os chefes sentem-se seguros na instituição e reconhecem o crescimento da universidade, assim como vantagens ali existentes.

Ainda no quarto capítulo alguns chefes relatam dificuldades para cumprir as “atividades de gestão” exigidas pela universidade. Dentre elas citaram: as planilhas de orçamento e a participação na organização das campanhas de marketing. Todavia, admitem que existem setores especializados no interior da universidade, tais como: controladoria, financeiro, departamento de *marketing* e de processo seletivo que estão sempre a sua disposição para ajudar e prestar esclarecimentos

necessários. Um dos entrevistados explicitou a influência do pensamento gerencial nas práticas universitárias:

A universidade está oferecendo cada vez mais cursos na área da gestão. Estamos sendo capacitados para elaborar planilhas de custos, orçamento, planejamento estratégico, trabalhar com equipes, motivá-las, dentre tantas temáticas que parecem que estavam presentes somente no interior das indústrias (Fernanda).

Alguns chefes, que já estiveram na função anteriormente, afirmaram que há alguns anos não existia tanta cobrança, nem tantas atividades a serem realizadas. Isto indica um processo de intensificação e de mudança nas relações de trabalho.

Uma das questões que se mostram frágeis na universidade é o trabalho de formação continuada dos professores. Os chefes não vêem como sua responsabilidade a orientação pedagógica e a formação dos professores formadores. Sempre que perguntados sobre estas atividades, eles respondiam que não cabia a eles, mas ao Centro de Apoio Pedagógico - CAP. Alguns chefes também reclamaram que o CAP não atende as necessidades dos professores mais antigos. Um dos chefes afirmou “que os encontros organizados pelo CAP já se tornaram repetitivos para os professores e que não houve, até o momento, proposta de mudança. Para os professores novos de casa ainda serve, mas, os professores antigos precisam de outras discussões para aprimorar o seu trabalho” (Otávio).

Esta é uma questão preocupante, pois na análise feita em alguns relatórios da avaliação institucional até o ano de 2002, disponível na

biblioteca da universidade, foram encontradas muitas queixas por parte dos estudantes em relação aos seus professores. As reclamações diziam respeito à falta de compromisso, chegada tardia às aulas, faltas, falta de “educação”, dificuldade para explicar os conteúdos, acomodação, desatualização. Os nomes dos professores não eram identificados, mas os departamentos recebiam os relatórios. É possível que muitas dessas críticas tenham sido solucionadas.

O último capítulo da tese tenta mostrar como as formas identitárias estão presentes nas atividades profissionais dos chefes de departamento das licenciaturas e como as histórias das relações sociais e de trabalho constituem as especificidades das formas identitárias profissionais.

É um capítulo que não pretende “enquadrar” os professores nas formas identitárias, mas mostrar que em determinados momentos da carreira profissional e no contexto das relações sociais e de trabalho algumas formas identitárias se tornam evidentes. Essas formas, contudo não são definitivas, mas fazem parte de um processo dinâmico em que interagem as histórias pessoais e profissionais de cada indivíduo e as relações de trabalho.

A riqueza de detalhes da história de vida dos dois chefes de departamento traz informações preciosas sobre sua condição de trabalhador. Tanto o professor Germânio, com sua “forma identitária de responsável em promoção interna” como a professora Lúcia com sua “forma identitária bloqueada” trazem significativas contribuições para o desenvolvimento da universidade comunitária. Cada um com seu modo de analisar as situações do cotidiano universitário e de atuar na chefia

fazem com que as discussões e decisões sejam tomadas de forma cautelosa.

São formas identitárias constituídas pela forte influência das suas relações sociais que participam, ativamente, das suas ações no trabalho. Pode-se, deste modo, responder à questão: “que conseqüentes há entre a forma identitária profissional dos professores/chefes para a administração do departamento?” afirmando que existe uma relação bem próxima entre a forma identitária profissional e as atividades desenvolvidas por eles nos departamentos.

Foram duas formas identitárias constituídas pela riqueza de situações vividas no âmbito pessoal, acadêmico e profissional. São histórias de vida que se entrelaçaram e entrelaçam com o mundo do trabalho universitário; ao mesmo tempo em que se modificam, modificam o meio em que interagem. É um movimento dialético que conserva algumas especificidades do mundo vivido e apreendido na constituição da identidade, assim como explica Dubar (2005, p. 239)

As identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas que se impõem a partir de cima, elas são construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistemas de formação.

Por fim, conhecer o contexto dessa universidade comunitária, as histórias e configurações das formas identitárias dos dois chefes de departamento, bem como a interseção entre estas e o trabalho desenvolvido contribuíram para o desenvolvimento da minha constituição

identitária de pesquisadora. Foram situações que trouxeram um esclarecimento sobre como as narrativas podem elucidar comportamentos, atitudes, formas de agir, pensar e fazer. Na dinâmica das histórias pessoais, os indivíduos aprendem a se fortalecer, rever, construir e, acima de tudo, (re)viver.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRÉ, Marli. O que dizem as pesquisas sobre formação de professores? Um estudo comparativo da produção acadêmica de 1993 e 2003. *In: Estética e pesquisa: formação de professores*. Organizado por Luciane Maria Schlindwein e Angel Pino Sirgado. Itajaí: Editora UNIVALI e Editora Maria do Cais, 2006.

_____. A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil – 1990-1998. *In: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2ª edição do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ANDRÉ, Marli, *et al.* Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades. *In: Educação e Linguagem*. Revista da Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Educação. Ano 9, nº14. São Bernardo do Campo: SP, jul. a dez., 2006.

BALZAN, Newton Cesar. Nós professores de licenciatura. *In: Caderno do Centro de Estudos Educação e Sociedade*. Cortez Editora e CEDES, 1983.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchio e Zygmunt Bauman. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Cultura escolar e história eclesial: reflexões sobre a ação romanizadora pedagógica na formação de sacerdotes católicos e o Seminário Diocesano de Santa Maria (1915-1919). **Cadernos CEDES**, 2000, volume 20, número 52, ISSN 0101-3262.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 1ª edição foi em 1979. 3ª edição. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; HAGE, Salomão Mufarrej. A política de formação de professores e a reforma da educação superior. *In*: MACEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, Roselane Fátima. A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Relatório final de pesquisa. Novos Rumos da Licenciatura. Material não publicado. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1988.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. *In*: LANE, Silvia T.; CODO, Wanderley (orgs.) **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *In*: **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Volume 23, nº 2, jul./dez., 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. *In*: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: livro 1 / Org. Edla Eggert *et al*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução: Catarina Matos. Portugal: Edições Afrontamentos, 2006.

_____. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *In*: **Caderno do Centro de Estudos Educação & Sociedade**. Campinas, v. 19, n. 62, 1998.

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais. *In*: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michael Schröter. Tradução: Vera Ribeiro. Revisão técnica e notas Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. Educação “bancária” e educação libertadora. *In*: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escolar**. 3ª edição revista e atualizada. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Primeira publicação: 1981.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *In*: **Caderno do Centro de Estudos Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Edição Especial, outubro de 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. *In*: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, número 81, maio de 1992.

GATTI, Bernardete *et al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. *In*: **Mostra de Pesquisas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP**, 2006.

GENTILINI, João Augusto. Comunicação, cultura e gestão educacional. *In: Caderno CEDES*, ano XXI, nº. 54, Campinas, agosto de 2001.

GUIMARÃES ROSA, J. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LEDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. Trabalho apresentado no GT Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED. Disponível nos anis do evento, bem como, na página <http://www.anped11.uerj.br>. Caxambu: Minas Gerais, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5ª edição revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOURAU, René. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro: 1993.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAY, TIM. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Tradução: Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *In: Romanowski, J. P. Martins, P. L. O. Junqueira, S. R. A. J.*

(orgs.). **Conhecimento Social e Conhecimento Universal**: aulas, saberes e políticas. Vol. 5: Curitiba: Champagnat, p. 69-80, 2005.

NOGUEIRA Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação – Educação & Sociedade**. Número 78. Campinas: CEDES, abril de 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ermani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumos a novos sincronizadores. Tradução: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

PROENÇA, Marilene. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. *In*: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (orgs.). **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

RAMALHO, Betânia Leite; CARVALHO, Maria Alice Setúbal. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões de pesquisa. *In*: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Número 88. Cortês Editora, fevereiro de 1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 26ª edição de 2001. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. **Tese de Doutorado**. Universidade do Estado de São Paulo – USP, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. *In*: MACEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. O público e o privado na educação superior no Brasil nos anos noventa: a última reforma do século. *In*: **Cadernos do IFAN** – Universidade São Francisco,

Instituto Franciscano de Antropologia, número 1 (1992). Bragança Paulista: EDUSF, 1992.

_____. A educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade. *In*: SGUISSARDI, Waldemar (org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras: 2004.