

# IDENTIDADES SITUADAS – O PAPEL DA ORGANIZAÇÃO ACADÊMICO-ADMINISTRATIVA NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE FORMADORES DE PROFESSORES

**Leanete Thomas Dotta**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

lea\_1971@hotmail.com

**Resumo:** Neste artigo objetiva-se discutir as influências dos contextos da organização acadêmico-administrativa de instituições de ensino superior na constituição identitária profissional docente de formadores de professores. À luz do referencial das identidades profissionais, numa perspectiva sociológica, os dados coletados com entrevistas constituíram um *corpus* submetido à análise conteúdo. A partir das especificidades dos contextos de atuação identifica-se a constituição de identidades situadas – constituídas em situação concreta – o sujeito constrói o significado de sua própria conduta, baseado na sua compreensão do significado dado à sua conduta pelos outros.

**Palavras-chave:** formadores de professores; licenciatura; identidade situada.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo focaliza-se parte de um estudo maior. O referido estudo teve por objetivo conhecer e analisar as identidades profissionais docentes de formadores de professores, que atuam em cursos de Licenciaturas, tendo em conta os seguintes intervenientes: a organização acadêmico-administrativa das instituições; os cursos – divididos segundo a área Humana e a Exata; e o tipo de disciplina ministrada – específicas ou pedagógicas.

Para fins das discussões apresentadas neste artigo foram selecionados e analisados os dados codificados em uma categoria denominada “Ambiente e Dinâmica Institucional”. Tal categoria abriga as seguintes subcategorias: “Ingresso na carreira docente na educação superior” (forma de contratação; vínculo empregatício; carga horária); “Conhecimento/ interação com o curso de Licenciatura em que atua” (interação com o campo de atuação dos alunos/futuros professores); “Condições de trabalho” (satisfação, insatisfação, expectativas, relações).

A escolha da referida categoria se justifica por conter um *corpus* de dados que possibilita discutir de forma mais específica as influências do contexto de trabalho na constituição das identidades profissionais.

Outro recorte efetuado para fins desta discussão se refere aos intervenientes. Considerando o tema do evento “Políticas Públicas e Gestão da Educação – construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas”, nos restringimos a discutir as dimensões diretamente ligadas à organização acadêmico-administrativa das instituições onde os sujeitos da investigação trabalham. Assim temos uma ligação das questões políticas envolvidas na constituição das identidades profissionais docentes de formadores de professores.

O texto que segue está organizado de forma a apresentar inicialmente uma breve contextualização do ensino superior brasileiro, em especial no que se refere à sua organização

acadêmico-administrativa. Na sequência será apresentado o marco teórico que sustenta as discussões em termos de identidades profissionais, bem como o conceito de identidade situada. O subtítulo seguinte anuncia o percurso metodológico que foi seguido. É apresentada ainda a descrição dos dados e sua discussão. Por fim, em termos de considerações finais, são apresentadas algumas conclusões, embora seja necessário ressaltar que não são as únicas possíveis.

## O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO – À GUIA DE CONTEXTUALIZAÇÃO

Após um longo período de idas e vindas na constituição do ensino superior brasileiro, desde sua gênese em 1572 com a criação dos cursos de Artes e Teologia no Colégio dos Jesuítas da Bahia (Cf. BARREYRO, 2008), foi nas décadas de 1950 e 1960 que se iniciaram algumas alterações significativas.

Sob o impacto do populismo, o ensino superior passou por um primeiro momento de expansão. Mendonça (2000) aponta algumas características desse processo: o número de universidades existentes no país cresceu de 05, em 1945, para 37, em 1964 e, nesse mesmo período, as instituições isoladas aumentaram de 293 para 564. Entretanto é à década de 1970 que é atribuído o início de um movimento intenso de expansão do ensino superior.

A reforma universitária de 1968, consubstanciada na Lei 5.540/68, propunha a ideia de universidade como referência para a oferta do ensino superior e geração de conhecimento. O princípio norteador seria a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. A qualidade do ensino a ser ofertado teria por suposto a institucionalização da pós-graduação e da pesquisa, pela adoção de mecanismos, como a dedicação exclusiva, o incentivo à qualificação em nível de mestrado e doutorado, assim como a ampliação do investimento em financiamentos de projetos de pesquisa (Cf. OLIVEIRA & DOURADO, 2005). Entretanto, a autonomia das universidades não teve condições de efetivação, especialmente em função do controle exercido por parte do governo e pela própria gestão interna das universidades. O que se observou na prática foi a proliferação, nas décadas de 1970 e 1980, de instituições de ensino superior não-universitárias.

Portanto, o atendimento à expansão da demanda pelo ensino superior foi regido por uma política contraditória por parte do governo. A ampliação das vagas nas universidades públicas, insuficientes para atender a demanda, teve como consequência o incentivo, por parte do governo, do crescimento da oferta privada – o que resultou num processo de massificação, ao longo dos anos de 1970, por meio da multiplicação de instituições isoladas de ensino superior, criadas pela iniciativa privada. Constituiu-se, assim, um sistema dual, no qual, por um lado, estão as universidades, em sua maioria públicas e, por outro lado, uma infinidade de instituições isoladas.

Para Chauí (2003) os anos de 1970 foram da *universidade funcional* – formação rápida de profissionais altamente qualificados para o mercado de trabalho foi o objetivo do ensino superior nesse momento. Nos anos de 1980, foi operacionalizada a *universidade de resultados* – momento de expansão das instituições privadas e da introdução da ideia de parcerias entre a universidade pública e as empresas privadas. A *universidade operacional* foi o modelo dos anos

de 1990 – a universidade voltava-se para si mesma, regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, projetada para a flexibilidade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional.

De 1995 a 2002, adotaram-se políticas de expansão acelerada, especialmente no setor privado, pelo ajustamento das instituições públicas a uma perspectiva generalista, produtivista e mercantilizadora, pela implantação e reconfiguração de um amplo sistema de avaliação, com foco nos produtos acadêmicos, por processos de flexibilização e pela competição entre instituições (Cf. OLIVEIRA & DOURADO, 2005; DOURADO, CATANI & OLIVEIRA, 2003; LIMA, 2007). Em síntese, os marcos da política voltada ao ensino superior nesse período foram: a flexibilização da estrutura dos cursos de graduação, novas diretrizes curriculares, a redução da duração dos cursos, o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, a articulação teoria-prática e avaliações periódicas, dentre outros. Tais medidas, consubstanciadas na Lei 9394/96, possibilitaram a criação de novos nichos de aligeiramento da formação e de subordinação às demandas mercadológicas.

O pressuposto básico da pauta política com relação à educação superior do período que se iniciou em 2003 foi o de que a educação estava inserida no setor dos serviços de responsabilidade não-exclusiva do Estado.

A reestruturação da educação superior, iniciada em 2003, foi configurada pelo privatismo exaltado que alocava verbas do setor público para o setor privado; pela continuação da ampliação da oferta de cursos privados; pela integração dos docentes e pesquisadores com o setor privado, brasileiro e internacional; pela compra de pacotes tecnológicos produzidos nos países centrais; pela concessão de bolsas para que alunos de baixa renda pudessem estudar em instituições privadas; pela ampliação da isenção fiscal para os privatistas laicos e confessionais; pela diversificação e aligeiramento dos cursos e pelas alterações na carreira docente, a qual imprimia uma lógica empresarial.

Tais processos foram apresentados com o argumento de que constituíam uma forma de democratização do acesso à educação para os segmentos mais pauperizados do povo brasileiro, por meio de diversas estratégias: PROUNI – Programa Universidade para Todos –, FIES – Financiamento Estudantil –, política de cotas, universidades tecnológicas, cursos sequenciais, cursos ou ciclos de formação geral e de formação profissionalizante e, em especial, a educação superior à distância, camuflada pela ideia de modernização e adequação da educação à globalização econômica e à sociedade da informação (Cf. LIMA, 2007).

A apresentação desse breve panorama da educação superior no Brasil, a partir de sua origem até o momento atual, é fundamental para a compreensão dos elementos propostos para a discussão neste trabalho, especialmente no que diz respeito à estrutura da organização administrativa e acadêmica das instituições de educação superior. Não foi objetivo, porém, analisar as políticas voltadas para a educação superior e seus impactos, mas apresentar algumas contribuições de autores que promoveram tais análises, para obter um quadro que possibilite compreender a atual conjuntura desse nível de ensino.

Tendo em conta o quadro apresentado até o momento e posterior discussão com relação aos dados, entendemos que se faz necessário apresentar também uma síntese de como o ensino superior brasileiro se organiza em termos administrativos e acadêmicos.

As instituições de ensino superior são classificadas, segundo a natureza jurídica de suas mantenedoras, em públicas – criadas por Projeto de Lei de iniciativa do Poder Executivo e aprovado pelo Poder Legislativo – e privadas – criadas por credenciamento junto ao Ministério da Educação. As instituições públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e estão classificadas em: Federais – mantidas e administradas pelo Governo Federal; *Estaduais* - mantidas e administradas pelos governos dos Estados; e, *Municipais* - mantidas e administradas pelo poder público municipal. As instituições privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou pessoas jurídicas de direito privado e dividem-se, ou se organizam, em instituições privadas com fins lucrativos ou sem fins lucrativos.

Por outro lado as instituições de ensino superior são caracterizadas quanto a sua competência e responsabilidade. São *Instituições de Educação Superior* aquelas que oferecem cursos superiores em, pelo menos, uma de suas diversas modalidades, bem como cursos em nível de pós-graduação, sendo classificadas como *Instituições Universitárias* – instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão; e, *Instituições Não Universitárias* – os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), os Centros de Educação Tecnológica (CETs), e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs); as *Faculdades Integradas*(públicas ou privadas); as *Faculdades Isoladas* (públicas ou privadas); e os *Institutos Superiores de Educação*(públicos os privados).

## AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS E A QUESTÃO DAS IDENTIDADES SITUADAS

O universo do trabalho é definido por Hughes, citado por Dubar (1997), como um “drama social”. O autor considera que o *mundo vivido do trabalho* não pode ser reduzido a uma simples relação econômica, ou seja, o trabalho em troca de um salário. Este deve, antes, ser visto como um espaço que coloca em destaque a personalidade individual e a identidade social do sujeito, nas quais são cristalizadas suas esperanças e auto-imagens e configurados sua definição e seu reconhecimento social.

A identidade é um elemento-chave da realidade subjetiva e encontra-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais e, quando cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Por um lado, é a estrutura social que determina os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade; por outro, as identidades produzidas pela interação entre organismo, consciência individual e estrutura social reagem em relação à estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a (BERGER & LUCKMANN, 1996). Nessa dinâmica, pesa o papel das instituições, especialmente daquelas nas quais se desenvolvem as relações de trabalho.

Os processos biográficos são definidos como uma construção temporal, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas sucessivas instituições – família, escola, mercado de trabalho, empresa – e consideradas, ao mesmo tempo, acessíveis e valorizantes. O processo relacional, por sua vez, diz respeito ao reconhecimento, em momento e espaço de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e auto-imagens propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação. A articulação desses dois processos – biográfico e relacional – representa a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras na sua caminhada biográfica e no seu desenvolvimento espacial (Cf. DUBAR, 1997).

Sainsaulieu (1988, *apud* Lopes, 2001), ao abordar as identidades no trabalho, enfatiza a transação objetiva ou relacional. Segundo o autor, nessa transação, assumem importância as relações sociais como modeladoras das identidades, questionando-as e caucionando-as. Destaca-se a problemática social dos meios de acesso ao autorreconhecimento pelas relações de trabalho e a problemática psicológica de questionamento das identidades individuais pelos constrangimentos sociais.

Considerando o papel fundamental das instituições e suas distintas características, segundo sua organização acadêmica e administrativa, como contextos de ação nos quais os docentes se constituem profissionalmente, faz-se necessário trazer para a discussão o conceito de *identidade situada*, ou seja, aquela que se constitui em uma situação concreta (NIAS *apud* LOPES, 2001).

Para Nias, citada por Lopes (2001), a identidade profissional estrutura-se num núcleo denominado *self substancial*, que se refere ao sentido pessoal do que realmente se é e que deriva da socialização primária, coincidindo com o núcleo da identidade pessoal. Da mesma forma, ocorre a estruturação do *self situacional*, de forma periférica, que se refere aos modos como a pessoa se apresenta em contextos particulares. Na atividade situada, o sujeito constrói o significado dado a sua própria conduta, baseado na sua compreensão do significado dado à sua conduta pelos outros. (Cf. WILEY & ALEXANDER *apud* LOPES, 2001). Portanto, clarificar a identidade situada é fundamental para o conhecimento da identidade profissional, uma vez que é ela que produz as condições formativas.

Os mesmos autores apontam a teoria da “identidade situada” como uma construção importante para pensar as identidades que se manifestam conforme as especificidades de determinados espaços. Os autores referem-se à identidade situada como aquela que se manifesta em um espaço e tempo simbolicamente definidos dentro dos quais o sujeito pressupõe que os eventos são, ou podem estar sendo, monitorizados por outros. Diz respeito ainda a uma orientação que envolve perspectivas particulares de outros – particular pode se referir também a tipos e categorias de pessoas e não apenas a pessoas específicas. Então, na atividade situada, o sujeito constrói o significado dado a sua própria conduta, baseado na sua compreensão do significado dado à sua conduta por outros.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Como já referido anteriormente as discussões presentes neste artigo são um recorte de um estudo maior que visou conhecer e analisar as identidades profissionais de formadores de professores em cursos de Licenciaturas.

O estudo do qual foram retirados dados para as análises presentes neste artigo insere-se em uma perspectiva sociológica, considerando as categorias de análise propostas por Claude Dubar (1997) para estudos empíricos no campo das identidades profissionais.

A construção do instrumento de coleta de dados – entrevistas semi-estruturadas – foi sustentada pelas questões centrais, pelos objetivos e hipótese do estudo, assim como pelo referencial teórico que fundamenta a investigação. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Os dados foram tratados sob o referencial da análise de conteúdo segundo Bardin(2002).

O tratamento inicial das entrevistas foi realizado com o auxílio de um *software* adequado à análise qualitativa de dados – o QSR Nvivo –, momento importante de uma inicial interpretação e análise dos dados, permeado por novas revisões das transcrições.

O *software* utilizado, por um lado, serviu de suporte à organização e categorização das entrevistas, possibilitando um trabalho interativo de exploração das informações contidas em articulação com os referenciais teóricos utilizados no estudo. Por outro lado, possibilitou também a realização do cruzamento das várias categorias, articulando, paralela e simultaneamente, análises horizontais – de todas as entrevistas, por categorias, por conjuntos – e análises verticais, ou seja, de cada entrevista, entendida na sua singularidade.

Para efeito das discussões às quais nos propomos neste artigo foi eleita a categoria “Ambiente e Dinâmica Institucional”, que por sua vez abriga as seguintes subcategorias: “Ingresso na carreira docente na educação superior” (forma de contratação; vínculo empregatício; carga horária); e, “Condições de trabalho” (satisfação, insatisfação, expectativas, relações).

No estudo geral foi prevista a realização de vinte e quatro entrevistas – dois professores por curso de cada instituição( uma Universidade Pública, uma Universidade Privada e duas Faculdades Privadas) – um de disciplina específica e um de disciplina pedagógica; contudo, considerando que alguns professores atuam tanto em disciplinas específicas quanto pedagógicas, e mesmo em mais de um curso, as entrevistas, ao final, reduziram-se a vinte. Assim, os dados que promoveram a análise aqui proposta resultaram de entrevistas realizadas com vinte professores formadores de cursos de Licenciaturas em Pedagogia, História, Matemática e Educação Física. Destes professores, sete trabalham com disciplinas pedagógicas, nove em disciplinas específicas e quatro professores em ambos os tipos de disciplinas.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

### **Perfil dos sujeitos**

A partir das informações reunidas por meio do instrumento de coleta de dados, foi traçado um perfil global dos professores formadores participantes da pesquisa. Para efeito desta

discussão apresentaremos o perfil baseado no gênero, estado civil, faixa etária, condição de principal provedor e moradia.

Antes de apresentar o perfil dos sujeitos propriamente dito julgamos necessário esclarecer a forma como os sujeitos foram selecionados para fazer parte do estudo.

Uma vez definidas as instituições e os cursos, o passo seguinte foi o estabelecimento de contatos com professores formadores que poderiam ser sujeitos da investigação. Para tanto, visitamos os *sites* dos cursos em busca de formas de contato com os docentes e enviamos *e-mail* para um professor das disciplinas específicas, e outro para um das disciplinas pedagógicas, escolhidos de forma aleatória. Recebendo resposta, mantivemos contato, e as entrevistas foram agendadas. Nos contatos em que não obtivemos resposta, por telefone, falamos com as coordenações dos cursos que, prontamente, nos indicavam os professores. Em alguns casos, o primeiro entrevistado, mediante nossa solicitação, indicava um colega.

Em síntese, pode-se dizer que os sujeitos participantes desta investigação dividem-se, quase que igualmente, entre homens e mulheres, com idades majoritariamente entre 36 e 45 anos; a maioria é casada. A maioria dos sujeitos possui casa própria e é o principal responsável pelas despesas.

Embora os sujeitos dividirem-se quase que igualmente entre homens e mulheres, observou-se uma predominância de professoras formadoras nos dois tipos de instituições particulares, já na universidade pública, inversamente, existe uma predominância de professores formadores.

Os dados até aqui apresentados, que constituem uma caracterização inicial dos sujeitos da investigação, são de extrema importância, segundo afirma Bourdieu (2005), pois o conjunto de propriedades vinculadas a uma pessoa e sobre as quais incide a lei civil associa direitos jurídicos, marca o acesso à existência social, configurando todos os ritos de instituição ou de nomeação sucessivos, pelos quais se constrói a identidade social.

O perfil de formação dos sujeitos envolve dados que correspondem ao tipo de instituição frequentada na sua trajetória escolar, assim como à titulação propriamente dita. A leitura dos dados permite-nos, em síntese, dizer que, entre os vinte professores entrevistados, a maioria estudou em escola pública durante a educação básica e que os cursos de graduação foram realizados, por metade dos professores, em instituições públicas e pela outra metade, em instituições particulares. Em termos de titulação, a maioria – dezessete professores – possui mestrado, realizado em instituição pública, apenas cinco professores possuem doutorado e três professores possuem somente especialização.

### **Ambiente e dinâmica institucional**

#### *Ingresso na Instituição/carga horária*

No caso das faculdades particulares, a maioria dos professores foi contratada mediante análise de currículo, dois iniciaram o trabalho mediante convite. Na universidade particular, as contratações ocorreram após entrevista com a Coordenação de Curso, ou por indicação. Já no caso da universidade pública, todos os professores formadores ingressaram mediante processo de seleção pública.

Nos dois tipos de instituições particulares todos os professores são “horistas” – recebem por aula dada e não possuem estabilidade no emprego. Na universidade particular, dois professores são “enquadrados”, ou seja, possuem um contrato de 40 horas semanais – parte desse tempo dedicada a projetos e orientações de estágio. Os professores da universidade pública, com exceção de um professor que foi contratado por tempo determinado, são concursados e possuem estabilidade profissional.

A carga horária dos professores das faculdades particulares é bastante variada: três professores possuem menos de 10 horas semanais, outros três professores possuem entre 10 e 20 horas semanais e um professor possui 32 horas semanais. A carga horária dos professores das faculdades particulares é referente ao trabalho com atividades de ensino. No caso da universidade particular os professores “enquadrados” têm uma carga horária de 40 horas semanais, com algumas horas destinadas a projetos e orientação de estágio e outras, a atividades de ensino relativas aos demais componentes curriculares; um professor tem menos de 10 horas semanais, dois professores entre 10 e 20 horas semanais e um com 32 horas semanais. Na universidade pública, todos os professores se dedicam, exclusivamente, ao trabalho na Universidade – ou seja, estão submetidos ao chamado “regime de dedicação integral à docência e à pesquisa”–, com 40 horas semanais, distribuídas entre atividades de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade.

Com relação à carga horária que os sujeitos possuem na instituição, faz-se necessário lembrar que os professores das faculdades particulares e da universidade particular, além da carga horária como docentes nas referidas instituições, em sua maioria – nove de um total de treze –, atuam em outras atividades ligadas à educação, ou mesmo à docência em outros níveis de ensino. Somada a carga horária total de trabalho, encontram-se professores que trabalham até 60 horas semanais.

Os dados concernentes à forma de contratação, vínculo empregatício e carga horária diferenciam-se drasticamente segundo a organização administrativa das instituições.

De antemão, condições de trabalho distintas foram visualizadas. Se na universidade pública, os professores possuem estabilidade no emprego, uma carga horária que se distribui entre ensino, pesquisa e extensão, nas instituições particulares, para além da falta de estabilidade os professores, a grande maioria dedica-se, exclusivamente, à atividade do ensino e divide o tempo com atividades em outros níveis de ensino.

Tanto na universidade pública, onde o professor atua, tanto no campo do ensino, quanto nos campos da pesquisa, da extensão, da administração, quase que simultaneamente, quanto nas instituições particulares onde os professores possuem uma carga horária de ensino alta dividida entre os diversos níveis, fica constatado o que Hargreaves (1998) citado por Ferenc (2008) chama de “intensificação do trabalho docente”.

### **Condições de trabalho**

Os dados concernentes às condições de trabalho foram organizados, segundo quatro dimensões: *satisfações*, *insatisfações*, *expectativas* e *relações*.

As narrativas que indicam *satisfações* em relação às condições de trabalho não divergem muito nos diferentes tipos de instituição. A maioria dos sujeitos aponta, como elementos de satisfação, as condições resultantes da estrutura física das instituições, salientando ainda que se sentem bem trabalhando nelas. A possibilidade do exercício da autonomia é citada pelos formadores da universidade particular e da universidade pública e somente por um dos sujeitos das faculdades particulares.

Quando trazidos à problematização acerca da autonomia, os dados mostram, de um lado, as relações entre colegas que se estabelecem na atuação profissional, que se revelam restritas e genéricas na sua descrição com expressões, como “*bom relacionamento*” ou “*relação tranquila*” e, de outro lado, a quase ausente referência aos trabalhos associativos ou em grupo. É possível, então, concordar com Zabalza (2004) quando afirma que, tanto a estrutura organizativa, quanto a cultura institucional da educação superior tendem a legitimar, por meio de sucessivas subdivisões e instâncias internas, o enfraquecimento e o isolamento dos recursos humanos. Além disso, essa condição de trabalho independente instrumentaliza cada uma das instâncias com maior nível de autonomia frente às tarefas, resultando em um predomínio da ação individual sobre a coletiva.

No campo das *insatisfações*, estão presentes, nas faculdades particulares e na universidade particular, tanto a falta de incentivo à formação continuada, quanto à falta de recursos tecnológicos. Indicações em relação a “acervo bibliográfico deficitário” restringem-se à faculdade particular. No caso da universidade pública, as menções quanto à insatisfação, diferenciam-se, substancialmente. Além das questões burocráticas, que foram colocadas como obstáculos para a realização de um trabalho melhor, também foram indicados, por um sujeito, problemas de infra-estrutura, falta de material, de pouco acervo bibliográfico e de ausência de recursos para o desenvolvimento de projetos, assim como incoerências entre o que é exigido dos professores, especialmente em termos de formação, e as reais condições dadas para isso.

É nesse sentido que autores, como Day, Little, McLaughlin, e Smyth (*apud* MARCELO, 2009) falam sobre a ironia de se “vender” aos professores a ideia de que “deveriam ser mais autônomos e responsáveis pelas suas próprias necessidades”. Ao mesmo tempo, é transmitida a eles a forma como devem ser seus resultados e como devem ser abordadas as prioridades nacionais para melhorar a competência internacional. Assim, supõe-se que os professores têm mais autonomia escolar, precisamente no mesmo momento em que os parâmetros com que se espera que trabalhem, e mediante os quais são avaliados, são cada vez mais severos e limitados.

Considerando que, no caso da universidade pública, os professores entrevistados são todos de uma mesma instituição, embora de campi diferentes, pode-se pensar que questões políticas interfiram nas condições de trabalho dos professores, conforme é claramente colocado pelos próprios entrevistados: “*as questões políticas afetam muito o trabalho da instituição*”(S18). No referido tipo de instituição, as expectativas – que estão diretamente relacionadas às indicações de insatisfação – são expressas no sentido de que, apesar dos “*entraves burocráticos*”(S15),

causa da demora no atendimento às solicitações, em algum momento, elas, as solicitações, são atendidas. Com relação às expectativas, as manifestações referem-se justamente à diminuição das exigências burocráticas, o que resultaria na melhor qualidade do trabalho.

Ainda nesse sentido, no caso da universidade pública, Zabalza (2004) refere-se ao fato de que as universidades se transformaram em “objetos de transação política” (p.77), uma vez que são usadas como palco no qual os partidos políticos expõem suas concepções em termos de universidade, utilizando-as como armas políticas nas suas disputas, apesar das constantes declarações formais em relação ao respeito à universidade e à afirmação da sua autonomia.

A presença de elementos de excessiva burocracia também aparece na universidade particular, ao afirmarem a existência da possibilidade de participarem de cursos de formação continuada, mas ao mesmo tempo, o desestímulo pelas excessivas exigências burocráticas de antecipação da indicação de participação. Assim, a situação parece ser entendida como uma possibilidade existente e real, mas que não é aproveitada pela relativa falta de organização dos próprios professores.

No geral, entretanto, as relações e condições de trabalho são indicadas, predominantemente, como positivas pelos professores. No caso da universidade particular, um sujeito, por exemplo, acredita que algumas dificuldades são colocadas pela “*falta de espaços e momentos de encontros entre os professores para trocas de experiências*” (S12). No caso das faculdades particulares, enquanto duas indicações consideram a pouca ou quase nenhuma relação entre colegas professores, uma indicação refere-se às dificuldades com relação a tais interações, trocas e partilhas de experiências, embora o fato “*não impeça uma boa relação pessoal com os mesmos colegas*” (S7). Nessas referências às relações pessoais, estão ausentes menções ao trabalho em equipe e à ideia de um coletivo profissional. A ausência dessas menções não indica, necessariamente, que elas não existam, mas pode-se pensar que o fato de não terem sido mencionadas esteja ligado à sua condição de menor importância ou de relações colocadas em segundo plano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para chegar a algumas conclusões em relação à constituição das identidades profissionais dos professores formadores envolvidos nesta discussão, é preciso reafirmar, com base nas considerações de Dubar (2006, p. 178), que a determinação de certa configuração identitária, por meio das narrativas de uma pessoa, não significa defini-la enquanto sujeito, ou impor-lhe uma etiqueta, seja ela qual for. É preciso ter claro que uma “situação vivida” ou uma “história típica” gera, a um determinado momento, uma maneira de se definir e de definir os outros, que não pode ser considerada inalterável.

As questões das identidades são, fundamentalmente, questões de linguagem. Assim, identificar-se e ser identificado é “dizer-se pelas palavras” (DUBAR, 2006, p.172). É preciso, porém, ter em conta que, em se tratando de analisar narrativas, não foram os professores formadores que foram classificados, mas as suas declarações, as suas respostas sobre dimensões

específicas de suas vidas, em momento específico – a atividade profissional. Outro pressuposto, presente em todo processo de trabalho com os dados, foi o entendimento das identidades como narrativas construídas, *em situação*, resultantes de um “*agenciamento das experiências significativas*” (DUBAR, 2006, p. 175) pelos sujeitos.

É no ambiente institucional onde se dá, de maneira privilegiada, o processo relacional – uma das categorias do processo de constituição identitária. Contudo, o desvelamento das identidades profissionais não prescinde da necessidade de considerar o processo biográfico, uma vez que a constituição identitária é marcada pela dualidade entre as dimensões relacional e biográfica.

Os contextos de trabalho, portadores de *identidades virtuais*, foram considerados dentro de suas especificidades institucionais. Assim, o destaque se coloca no forte *sentimento de pertença* que os sujeitos indicam em relação ao seu ambiente de trabalho. Os sujeitos, conforme cada tipo de instituição em que atuam, reconhecem, cooperam e reproduzem as condições vigentes, o que não significa que não empreendam movimentos de resistência e alteração da realidade.

Nas faculdades particulares, é possível perceber um processo de reconhecimento e cooperação maior, o que pode ser explicado pelo contato mais prolongado com esse tipo de ambiente institucional, uma vez que todos os formadores que atuam nesse tipo de instituição também foram formados em contexto idêntico, ou seja, tiveram sua trajetória de formação na educação superior, predominantemente, em instituições particulares. Trata-se da consonância entre *self* substancial e *self* situacional, conforme Pollard (*apud* Lopes, 2001). Por sua vez na universidade particular, onde a cooperação também é presente, as narrativas indicam influências da formação inicial, feita pela metade dos sujeitos em instituições públicas e metade em particulares.

Os sujeitos da universidade pública, embora também reconheçam e cooperem com a proposta institucional, trazem presentes reivindicações em relação a aspectos que entendem não estarem de acordo com as demandas de uma universidade pública.

Quanto à articulação entre os *processos biográfico e relacional*, em termos da trajetória profissional, pode-se percebê-la como um dos elementos-chave da formação inicial dos sujeitos. As identidades atribuídas pela formação inicial – saberes/conhecimentos profissionais de base e características institucionais – são incorporadas e, no que se refere à continuidade, são reproduzidas nos contextos de trabalho, especialmente quando são consoantes com os contextos de formação inicial.

Algumas especificidades do contexto de trabalho, relativas ao tipo da instituição, ocupam lugar de centralidade na constituição/manutenção das identidades profissionais, em especial, a forma de contratação, que pode representar maior, ou menor, estabilidade, o que, por sua vez, pode implicar maior, ou menor, cooperação com a proposta institucional.

A esse respeito, o que se constata é que, se, por um lado, tem-se nas universidades públicas a possibilidade de ingresso por meio de concurso público (o que resulta em estabilidade

no emprego), por outro lado, nas instituições particulares, o ingresso se dá por meio de contrato de trabalho que não garante estabilidade. A ausência de estabilidade pode gerar *estratégias de assimilação* às propostas institucionais em busca da manutenção do emprego. Ainda relacionado à contratação, o tipo de vínculo institucional que se estabelece é fator significativo, ou seja, ser *professor horista* traz implicações identitárias distintas das de ser um *professor efetivo, com dedicação exclusiva*.

As instituições educacionais, de forma geral, são organizações de natureza dinâmica, estão em constante desenvolvimento e mudam em resposta a circunstâncias externas, assim como em resposta aos movimentos individuais e grupais no seu interior. Tal processo, Pollard (*apud* LOPES, 2001) chama de *viés institucional*, e Nias, Southworth e Yeomans (*Idem*), chamam de *cultura de escola*. Assim, é a cultura de escola, enquanto situação, que marcará os *selves* situacionais dos professores e, portanto, sua adequação em relação aos *selves* substanciais, através, podemos dizê-lo, da dupla transação identitária. Assim pode existir uma identificação entre o *self* substancial e o *viés institucional*, ou uma dissonância entre *self* substancial e *self* situacional. Quando a dissonância é pequena ou inexistente, a tendência é a aceitação e legitimação do viés situacional e uma atuação de modo a mantê-lo. Por outro lado, se há desacordo, estabelece-se uma tendência ao questionamento sobre a legitimidade do viés.

De forma geral, é possível perceber que as dimensões abordadas trazem dados demonstrativos de uma relativa identificação entre o *self* substancial e o *self* situacional, tendo em vista que os professores formadores sob estudo não manifestam, em suas narrativas, grandes críticas e desacordo com as condições do espaço profissional em que atuam.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. 2002. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- BARREYRO, G. B. 2008. *Mapa do Ensino Superior Privado*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- BERGER, P., L. & LUCKMANN, T. 1996. *A construção social da realidade*. 26.ed. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre (coord.) *et al.* 2005. *A miséria do mundo*. 5ed. Petrópolis: Vozes.
- CHAUÍ, M. 2003. *Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social*. <http://www.inep.gov.br/> acessado em fev. de 2009.
- DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. 2003. Transformações recentes e debates atuais no campo da Educação Superior no Brasil. In.: \_\_\_\_\_.(orgs.). 2003. *Políticas e gestão da educação superior – transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa.
- DUBAR, C. 2006. *A crise das Identidades: interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamentos.
- DUBAR, C.. 1997. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- FERENC, A.V.F. 2008. O trabalho docente no ensino superior: condições, relações e embates na prática. *VII Seminário Redestrado – nuevas regulaciones en América Latina*.
- LIMA, K. 2007. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã.

- LOPES, A. 2001. *Libertar o desejo, resgatar a inovação*: a construção das identidades profissionais docentes. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MARCELO, C. 2009. A identidade docente: constantes e desafios. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- MENDONÇA, A. W. P. C. 2000. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n° 14, Mai/Jun/Jul/Ago. pp. 131-150.
- OLIVEIRA, J. F. & DOURADO, L. F. Educação Superior: O público e o privado na produção do trabalho e da vida acadêmica. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V.(orgs.). 2005. *O público e o privado na educação – Interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã.
- ZABALZA, M. A. 2004. *O ensino universitário – seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ARTMED.