

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

---

Volume 25 Número 78

24 de julho de 2017

ISSN 1068-2341

---

## Inserção Profissional Docente no Ensino Superior

*Tatiana Pinheiro de Oliveira*



*Giseli Barreto da Cruz*

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Brasil

**Citação:** de Oliveira, T. P., & da Cruz, G. B. (2017). Inserção profissional docente no ensino superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(78). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2887>

**Resumo:** O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida com 15 professores ingressantes no período de 2012 a 2015 na Faculdade de Educação de uma universidade pública localizada no Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de investigar o processo de inserção profissional e de constituição da identidade docente, assim como analisar as concepções sobre formação para a docência no ensino superior. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa para privilegiar a compreensão do objeto a partir da perspectiva dos próprios sujeitos investigados, sendo a entrevista semiestruturada a estratégia preferencial de recolhimento das informações. Com apoio em Huberman, Formosinho, Marcelo, Vaillant, Dubar, Pimenta, Almeida e Anastasiou, foram analisados aspectos referentes à inserção, à identidade docente, à cultura institucional e aos percursos formativos. Os resultados evidenciam a importância de políticas de formação docente para o ensino superior, com especial atenção para o processo de inserção profissional em instituição pública com dedicação exclusiva, oferecendo importantes pistas para a elaboração de princípios e/ou diretrizes de formação voltados para a indução profissional, através da criação, implementação e avaliação de programas institucionais de acompanhamento de professores.

**Palavras-chave:** Inserção profissional docente; Docência no Ensino Superior; Identidade profissional docente; Ensino Superior; Política de Formação Docente

**Professional insertion of teachers into higher education**

**Abstract:** The article presents the results of a research project developed with 15 new entrant teachers between 2012 and 2015 at the Institute of Education of a public university located in the State of Rio de Janeiro. This project aimed to investigate the process of professional insertion and teaching identity construction, as well as to analyze conceptions of teacher education in higher education. The research used a qualitative approach to privilege the understanding of the object from the perspective of the investigated subjects, with a semi-structured interview as the preferred strategy for collecting information. Based on the works of Huberman, Formosinho, Marcelo, Vaillant, Dubar, Pimenta, Almeida, and Anastasiou, aspects related to insertion, teaching identity, institutional culture and formative paths were analyzed. The results show the importance of teacher education policies for the higher education, with special attention to the process of professional insertion in a public institution with exclusive dedication, offering important clues to the elaboration of principles and/or training guidelines for professional induction, through creation, implementation and evaluation of institutional programs to accompany teachers.

**Keywords:** Teaching; Professional insertion; Higher Education; Teacher identity; Teacher education policies

**La inserción profesional docente en la enseñanza superior**

**Resumen:** El artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada con 15 profesores ingresantes en el periodo de 2012 a 2015 en la Facultad de Educación de una universidad pública ubicada en el Estado de Río de Janeiro con el objetivo de investigar el proceso de la inserción profesional y de constitución de la identidad docente, así como analizar las concepciones sobre la formación a la docencia en la enseñanza superior. La investigación utilizó un enfoque cualitativo para privilegiar la comprensión del objeto desde la perspectiva de los propios sujetos investigados, siendo la entrevista semiestructurada la estrategia preferencial de recogimiento de las informaciones. Apoyándose en Huberman, Formosinho, Marcelo, Vaillant, Dubar, Pimenta, Almeida y Anastasiou, se analizaron aspectos referentes a la inserción, la identidad docente, la cultura institucional y los recorridos formativos. Los resultados evidencian la importancia de las políticas de formación docente para la enseñanza superior, con especial atención al proceso de inserción profesional en institución pública con dedicación exclusiva, ofreciendo importantes pistas para la elaboración de principios y/o directrices de formación orientados a la inducción profesional, por medio de la creación, implementación y evaluación de programas institucionales de acompañamiento a docentes.

**Palabras-clave:** La inserción profesional docente; La docencia en la Enseñanza Superior; Identidad profesional docente; Enseñanza Superior; Política de Formación Docente

**Introdução**

As políticas públicas voltadas para a área da educação têm democratizado cada vez mais o ensino, possibilitando o acesso de estudantes às universidades. Com uma quantidade maior de pessoas frequentando o ensino superior, surge a necessidade de um aumento de profissionais qualificados, tanto para prepararem os graduandos para o mercado de trabalho no campo de sua formação, como para o exercício da docência neste nível de ensino. Na sociedade atual, para atender às demandas da formação de cidadãos mais críticos e profissionais comprometidos com novos modelos, que acompanhem os avanços científicos e tecnológicos e, ao mesmo tempo, estejam imbuídos de uma responsabilidade social, que se preocupem com o desenvolvimento de uma ética voltada para os valores humanos, se importando com os sujeitos e as relações sociais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, são exigidos novos conhecimentos destes docentes.

Nesse contexto, a docência no ensino superior vem ganhando relevância no cenário mundial, tanto pela importância do ensino nos cursos de graduação, quanto em face da necessidade de formação específica dos docentes para atuarem neste nível do ensino.

O reconhecimento da atividade docente como ação complexa, a universitária, em especial por aliar ensino, pesquisa e extensão, amplia a necessidade de uma formação específica para a docência no ensino superior. Contrariamente, a proposta em curso de formação para o ensino nesse nível no sistema educacional brasileiro, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), prevê tímida e genericamente que o professor universitário pode ser preparado nos cursos de pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu*, em programas de mestrado e doutorado. Esses programas vêm se estabelecendo como lugar para a formação nesse nível de ensino, devido à exigência legal de que as instituições de Ensino Superior tenham o mínimo de um terço de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*. A formação que prevalece nesse contexto é para a especialização em uma determinada área de conhecimento com foco na pesquisa. A docência necessariamente não é contemplada como objeto de formação, reforçando a premissa de que “quem sabe ensina”, sem considerar a complexidade da docência e a perspectiva de que ela representa um ofício de saberes, tal como defende Gauthier (1998).

Com efeito, a formação do professor para a docência no ensino superior tem se configurado como uma demanda para a área, sobretudo, quando esse professor é aquele que desenvolverá sua docência em cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores para a educação básica.

Arelados aos problemas identificados no recente campo da docência no ensino superior, situam-se as discussões teóricas acerca da inserção profissional docente. Entendemos inserção profissional como o período de tempo que abarca os primeiros anos do docente em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente desconhecido, interferindo diretamente no processo de socialização profissional.

A inserção afeta a socialização profissional, sendo esta entendida como o processo de identificação, de relação e, portanto, de pertença a um determinado grupo profissional. Socializar-se, segundo Dubar (1997), é assumir-se como pertencente a um grupo, expressando seus saberes e fazeres e adotando seus códigos simbólicos. Trata-se, pois, de imprimir em seu processo biográfico de incorporação de normas e valores sociais, em curso ao longo da vida, marcas que são específicas do exercício profissional e do grupo e contexto no qual ele se desenvolve.

Fixando-nos na docência, compreendemos que a história de vida e as trajetórias familiares, sociais, culturais e, sobretudo, as experiências enquanto estudante na educação básica, assim como os estudos desenvolvidos no campo da formação inicial de professor e o trabalho exercido no campo da atuação, influenciam diretamente a socialização profissional, contribuindo para a construção de uma determinada identidade docente. Essa perspectiva não corresponde necessariamente à ideia de que o passado determina o presente, que, por sua vez determinará o futuro. Cremos que há relação, porém, conforme defende Dubar (1997, p. 77), há “reconversões identitárias que engendram rupturas nas trajetórias e modificações possíveis das regras do jogo nos campos sociais”.

A identidade profissional docente resulta, portanto, do processo de socialização vivido, não surgindo automaticamente como resultado de uma titulação. Segundo defende Marcelo e Vaillant (2012), a identidade docente pode ser entendida como um conjunto diverso de representações sobre o trabalho docente, distintas de outras ocupações profissionais. A identidade envolve uma dimensão múltipla decorrente do contexto de trabalho, da cultura institucional, dos códigos veiculados, da relação de pertença estabelecida, assim como envolve uma dimensão particular decorrente da trajetória de vida profissional do sujeito. Ela – a identidade – se expressa na maneira como o

professor se define e como os outros o veem, sendo, portanto, uma construção do ser profissional. Nesse sentido, não é fixa, nem imutável, mas o exercício contínuo de interpretação e reinterpretação das experiências que constituem o desenvolvimento profissional, buscando atender as exigências pessoais e coletivas do professor que é e do que quer vir a ser.

Assim, considerando que as condições de ingresso na carreira constituem um fator que determina de algum modo o desenvolvimento profissional, ainda que nem todas as formas de inserções influenciem os sujeitos envolvidos da mesma forma e com a mesma intensidade, interessamos saber como a inserção afeta o processo de socialização profissional e contribui, portanto, para forjar uma determinada identidade de professor formador de professores.

Que aspectos identitários sobressaem e que concepções sobre formação para a docência são reveladas no processo de inserção profissional docente no Ensino Superior de professores formadores de professores? No intuito de responder esta questão, desenvolvemos uma pesquisa com 15 professores ingressantes no período de 2012 a 2015 na Faculdade de Educação de uma universidade pública localizada no Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa teve por objetivos investigar o processo de inserção profissional e de constituição da identidade docente, assim como analisar as concepções sobre formação para a docência no ensino superior prevalentes entre os investigados.

O recorte do estudo de 2012 a 2015 foi estabelecido com base na compreensão do que define o período de inserção profissional. Apoiamo-nos em Huberman (2000), que se ocupou em descrever cinco diferentes fases com características próprias, em relação ao modo como professores atuam e investem na profissão. A primeira fase corresponde à entrada na profissão, compreendendo os três primeiros anos de carreira e caracterizando-se pela exploração do exercício profissional pelos principiantes. A segunda fase, entre o quarto e o sexto ano de exercício profissional, distingue-se pela maior estabilização e consolidação profissionais. A experimentação ou diversificação são termos que caracterizam a terceira fase, entre o sétimo e o vigésimo quinto ano. Dos vinte e cinco aos trinta e cinco anos de profissão, o professor procura uma situação mais estável, fase que envolve maior serenidade e distanciamento afetivo. E o período dos trinta e cinco aos quarenta anos de profissão, é a fase na qual ocorre a preparação para a aposentadoria (Huberman, 2000). Considerando que a primeira fase envolve cerca de três anos e define o processo de inserção, e considerando, ainda, que o trabalho de campo da pesquisa seria, e de fato foi, realizado no decorrer do ano de 2015, definimos três anos de atuação na instituição investigada a contar de 2015 para trás.

É importante ressaltar que o investigado não precisaria se enquadrar no primeiro ciclo definido por Huberman (2000), posto que a inserção estudada não necessariamente representaria a iniciação na carreira de docente no ensino superior ou mesmo na carreira docente, de um modo geral. Em nossa pesquisa, optamos por trabalhar com o grupo de professores ingressante no período delimitado, sem distinção entre aqueles que estavam, de fato, iniciando a docência no ensino superior e aqueles que já apresentavam inserção nessa área. Entendemos que o ingresso em uma Universidade como profissional que passará a atuar em tempo integral e com dedicação exclusiva, articulando, no exercício de suas funções, o ensino, a pesquisa, a extensão e, também, a gestão, é algo demasiadamente complexo e singular na trajetória dos sujeitos, justificando analisar essa entrada na perspectiva da inserção profissional.

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa para privilegiar a compreensão do objeto a partir da perspectiva dos próprios sujeitos investigados. Para isso, optou-se pela entrevista semiestruturada como estratégia preferencial de recolhimento das informações, onde além das informações pontuais de identificação, formação e trajetória profissional dos sujeitos, abordou também questões situadas no campo das ideias e dos significados atribuídos pelos mesmos. Para complementação das entrevistas, foi utilizada análise documental, como ferramenta para

compreender os processos formativos dos sujeitos da pesquisa, onde foram avaliados os currículos Lattes dos participantes. Os dados foram construídos com base na análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2004).

## Os Sujeitos Investigados

Segundo dado obtido no Departamento Pessoal da instituição investigada, foram contratados, através de aprovação em concurso público, dezoito profissionais em conformidade com os editais: nº 66 de 23.05.2011, publicado no DOU<sup>1</sup> de 25.05.2011; nº 312 de 21.12.2012, publicado no DOU de 24.12.2012 e nº 460 de 23.12.2013, publicado no DOU de 31.12.2013. Destes dezoito, quinze foram investigados. Três professores não participaram da pesquisa devido à dificuldade de horários disponíveis em suas agendas.

Tabela 1

*Distribuição dos sujeitos da pesquisa por ano de ingresso*

	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Nº de ingressantes	01	03	10	04	18
Nº de participantes	01	01	09	04	15

As idades dos sujeitos da pesquisa variam entre 31 e 42 anos, sendo nove professores da faixa etária entre 31 e 36 anos e seis professores entre 38 e 42 anos de idade. Deste grupo, onze são do gênero feminino e apenas quatro do gênero masculino. Trata-se, portanto, de um grupo de professores predominantemente feminino e jovem em idade.

Tabela 2

*Caracterização dos sujeitos*

Identificação <sup>2</sup>	Gênero	Ingresso na UFRJ	Idade	Local de origem
P1	F	2015	31	Rio de Janeiro
P2	M	2014	35	São Paulo
P3	M	2014	34	Rio de Janeiro
P4	M	2014	33	Rio de Janeiro
P5	F	2014	41	Santa Catarina
P6	F	2014	32	Rio de Janeiro
P7	F	2014	38	São Paulo
P8	M	2013	40	Santa Catarina
P9	F	2014	36	Minas Gerais
P10	F	2014	32	Santa Catarina
P11	F	2015	41	Rio de Janeiro
P12	F	2015	31	Minas Gerais
P13	F	2012	42	Rio de Janeiro
P14	F	2015	42	Portugal
P15	F	2014	36	Rio de Janeiro

<sup>1</sup> Diário Oficial da União.

<sup>2</sup> Os sujeitos participantes da pesquisa serão identificados pela letra P (Professor) seguida de numeral de 1 a 15 (quantidade de participantes), definido a partir da relação dos nomes em ordem alfabética.

Como se pode notar na tabela 02, dos quinze entrevistados, sete já moravam no Rio de Janeiro, representando aproximadamente a metade do grupo; sete vieram de outros estados do país; e um de Portugal, outro Continente. Destes oito que imigraram para o Rio de Janeiro, seis mudaram em função da aprovação no concurso público, incluindo a que veio de Portugal.

No que toca à formação acadêmica dos professores entrevistados, todos possuem mestrado e doutorado completos; sete possuem especialização e três realizaram pós-doutorado. Em relação à área de formação da graduação, sobressai a Pedagogia, visto que sete dos 15 são pedagogos. Logo em seguida, aparece a Educação Física, cursada por quatro dos 15 investigados. Letras representa a terceira área de formação, sendo cursada por dois. Ciências Biológicas, Psicologia, Filosofia, Jornalismo e Teologia também foram indicadas como áreas de graduação, sendo que Jornalismo e Teologia correspondem a primeira ou segunda graduação.

No que diz respeito ao mestrado, prevalece a área de Educação. Do grupo, nove fizeram mestrado em Educação, três em Letras/Literatura, um em Sociologia, um em Psicologia Social e um em Autismo e Educação. Em relação ao Doutorado, os investigados se mantiveram na mesma área do mestrado, com exceção de um deles que fez mestrado em Psicologia Social e doutorado em Educação.

Quanto à experiência dos entrevistados em relação à docência na Educação Básica, no Ensino Superior, em programas de pós-graduação e em gestão ou extensão universitária, verificamos que um grupo expressivo de professores trabalhou na educação básica e no ensino superior antes do ingresso na instituição. Desse grupo, que compreendeu 12 participantes, apenas cinco declararam possuir experiência com gestão ou extensão universitária. Do total, apenas um entrevistado alegou não possuir experiência na docência.

No que se refere à docência na Educação Básica, esse dado se relaciona com o que foi defendido por muitos entrevistados sobre a importância da passagem dos docentes por esse nível de Ensino. A necessidade desse contato e atuação dos professores fica evidenciada na fala dos sujeitos, no que toca à importância da experiência na educação básica para o exercício da docência no ensino superior em caso de cursos de licenciatura. Os entrevistados apontam que a vivência na educação básica constitui um percurso formativo fundamental para facilitar o processo de inserção profissional no Ensino Superior; coloca-se como pré-requisito para o exercício da docência no ensino superior, levando em consideração o contexto de uma Faculdade de Educação e a finalidade dos cursos de licenciatura de preparar professores para atuarem na Educação Básica; é compreendida como pré-condição de um bom desenvolvimento profissional na docência universitária, como forma de aproximação da realidade escolar; e como um aspecto da constituição identitária dos professores universitários que os legitima e os vincula ao compromisso social da universidade de estabelecer parceria com a educação básica pública, promovendo um ensino de qualidade. O depoimento a seguir sintetiza essas justificativas relatadas pelos sujeitos:

Eu acho que a docência, assim, o ensino pra mim é a base, e eu acho que é uma consolidação maior de um compromisso com essa educação... de um compromisso com uma educação de qualidade, principalmente na universidade pública. E eu acho que por esse compromisso da educação, de um ensino, tá caminhando com a pesquisa e caminhando com a extensão... Eu acho que estar no ensino superior te oportuniza transitar muito mais nessas instâncias, mais o ensino, principalmente, que é a base da pesquisa e da extensão e desse diálogo também com a Educação Básica, que pra mim é o que não pode ser perdido, que pra mim é intrínseco ao trabalho na docência do ensino superior, esse diálogo, esse encontro, essa relação direta com a educação básica... (P11)

No que se referem ao ensino superior, os dados mostram que dos 15 docentes investigados, 12 trabalharam no ensino superior antes do ingresso na instituição. Destes, sete vivenciaram suas experiências tanto em universidade pública quanto em universidade privada, quatro somente na pública e um na privada.

## A Inserção

A análise dos dados possibilitou verificar três aspectos predominantes na inserção profissional docente no ensino superior: *i- tensão inicial de chegada; ii- acolhimento da instituição e dos pares; iii- estratégias de pertença.*

Ainda que nem todos os professores tenham apontado a *tensão inicial de chegada*, foi possível notar que a ansiedade própria dessa fase foi sentida por eles. Do grupo de 15, apenas três desenvolveram parte dos estudos na própria Universidade. Desses três, apenas um estudou na Faculdade de Educação, onde fez o mestrado e o doutorado. Nenhum deles atuou como professor substituto na “casa” ou mesmo em outra unidade da Universidade. Assim, não é difícil perceber que se tratava de um contexto desconhecido, em que a forma de organização e as marcas da cultura institucional, assim como as relações estabelecidas entre os pares, deveriam ser sentidas e vividas simultaneamente. Além do desconhecimento sobre a lógica institucional, seis deles provinham de outras localidades, tendo que se ocupar com a inserção na instituição e com a mudança para o Rio de Janeiro. Mudar de cidade, de estado e até de país exigia conseguir casa para morar, escola para os filhos estudarem, conhecer o processo de mobilidade urbana, apontando alguns dos muitos fatores que envolvem uma mudança dessa ordem. Acrescenta-se a esses dois fatores (desconhecimento da instituição e da cidade) o fato de que alguns iniciavam a sua trajetória de docente no ensino superior. Acrescenta-se ainda o “peso simbólico” da instituição, considerada uma das maiores e melhores do Brasil. Como não estremecer? Como não se sentir tenso? As falas a seguir referenciam nossa constatação:

A mudança não é tranquila, porque mudança é mudança. Então, levei aproximadamente seis meses para ter casa, para alugar e fazer a mudança definitiva, porque eu fiz o concurso em junho e fui chamada, tomei posse em agosto e já tomei posse no início das aulas. Então, já entrei pra sala de aula... Início do segundo semestre. Então, não dava tempo de organizar e de, como eu não conhecia a cidade, não dava pra fazer essa organização da vida particular, porque ela foi concomitante com a profissional. (P9)

Eu tinha certa dificuldade em me ver nesse lugar, que tem essa coisa, a gente vai formando a nossa identidade enquanto professor. E pra mim, ainda é um pouco difícil porque a maior parte da minha vida eu fui estudante. Então essa passagem é um pouco dolorosa, complexa assim. Então é muito assim... É um trabalho de muita responsabilidade por um lado, e de uma dificuldade assim. (P10)

O *acolhimento da instituição e dos pares* apareceu com bastante recorrência na fala dos depoentes. Alguns indicaram que a acolhida na instituição surpreendeu positivamente. Um dos professores relatou que o acolhimento dos pares não correspondeu à impressão construída no imaginário social a respeito do meio acadêmico, de que se trata de um ambiente fechado e não receptivo:

Acho que, primeiro, eu fui muito bem recebido aqui dentro por todo mundo. Eu acho que não tive nenhum tipo de lugar de rancor na minha recepção dentro desse espaço. Nenhum lugar difícil, nada, nada, nada, assim. Inclusive a gente,

normalmente, chega na Universidade, assim, com essa leitura de ‘ah, a universidade é um lugar cheio de egos, todo mundo fechado...’, e não foi nada disso pra mim. (P2)

O mesmo professor comentou sobre o dia da sua chegada da seguinte forma:

Por exemplo, a xxx, que é chefe de departamento, não sei se você conhece. A xxx, ela foi uma professora que me ajudou muito na minha entrada, me convidou para fazer uma conversa de três horas, ali no cafezinho, que foi fundamental pra eu entender um pouco mais de onde era que eu estava entrando. Porque a entrada na vida universitária é difícil, a vida acadêmica não é fácil, ela tem nuances só dela, então assim, demora um tempo pra você ir caindo a ficha aqui dentro. E, eu vivencio essa coisa do encontro com a xxx, no dia da minha posse... (P2)

A representação social do espaço universitário descrita pelo entrevistado converge com o pensamento de Formosinho (2011) a respeito da cultura acadêmica que caracteriza a universidade. Segundo o autor, a mesma baseia-se principalmente “na compartimentação disciplinar, na fragmentação feudal do poder centrada em territórios de base disciplinar e num individualismo competitivo que resiste a uma coordenação docente e obstaculiza posturas solidárias” (p. 133).

É sabido que o ambiente acadêmico se configura desse modo, segundo descreve Formosinho (2011). Mas, parece que esse contexto não marcou tanto quanto poderia a entrada de alguns dos nossos entrevistados.

Entretanto, um pequeno grupo de professores demonstrou ressentimentos pelo não acolhimento dos pares, deixando ver que sua inserção foi mais solitária, sem compartilhamentos, e em ambiente de competitividade.

É um trabalho muito solitário, que os colegas não compartilham o que estão fazendo e, também, eu acho que não te recebem de uma forma calorosa. Há sim essas diferenças com o professor novo que chega. E eu acho que agora é mais uma outra questão, que é a própria questão da carreira, ‘você é o adjunto A, então você está começando...’ Então, eu percebo que é um trabalho muito solitário, mas um trabalho também muito competitivo, em que as pessoas escondem algumas informações... É uma realidade diferente daquilo que eu, na verdade, vivi e daquilo que eu também esperava, né. (P3)

Como se pode notar, o sentido de coletividade é fundamental nesse período. A possibilidade de se sentir acolhido favorece a construção da relação de pertença, aspecto determinante para construir saudavelmente a inserção, socialização e identidade profissional docente. O acolhimento da instituição e dos pares ensejou, no nosso entender, algumas *estratégias de pertença*.

Parte dos depoentes indicou ter recebido apoio e orientação dos pares, e que a troca foi benéfica. Apontaram o acolhimento dos colegas de trabalho como um aspecto facilitador da inserção:

Eles nos acolheram assim cem por cento, e nos ajudam, nos defendem enfim... Isso facilita demais! Inclusive pra mim, também pela chegada no Rio né? Tipo, essa coisa de estar sozinha, de não saber muito bem... Nisso também eles acolheram assim, foram muito gentis. Tem um cuidado redobrado, digamos assim. (P10)



Parte significativa dos depoentes destacou que o acolhimento na instituição foi realizado, não só pela equipe de trabalho, mas também pelo Departamento, Coordenação e Direção, tal como é possível depreender da fala a seguir:

Eu me lembro que o Departamento encaminhou os e-mails dos professores que eram da equipe pra gente entrar em contato, aí os professores se dispuseram a conversar isso, exatamente. Aí depois nós tivemos, eu falo nós, porque não era só eu, tinha o grupo dos outros professores que entraram junto comigo. Nós tivemos reunião com o chefe de Departamento que nos apresentou vários espaços aqui da Faculdade de Educação. Então, fomos bem acolhidos... (P7)

Para além dos destaques a respeito do acolhimento do Departamento, da Coordenação e da Direção, um grupo de depoentes pontuou que os colegas da mesma área do conhecimento contribuíram positivamente no processo de inserção.

Minha equipe de Educação Física é muito generosa, muito solícita. Minha equipe foi um grande facilitador aqui da Educação Física. O Departamento também... A própria coordenação de estágio foi fundamental pra situar a gente... (P6)

As entrevistadas P5 e P11 são da Educação Infantil e tiveram a chance de vivenciar o processo de inserção sob o acompanhamento das colegas da equipe, o que envolveu disciplina compartilhada, entrada no grupo de pesquisa, trabalho em conjunto para acompanhamento de estágio e prática de ensino dos alunos.

Eu trabalho muito com a minha parceira da mesma disciplina, xxx, companhia diária porque nós duas damos a mesma disciplina, mas para as turmas diferentes. A gente planeja tudo junto, é o mesmo programa. Temos muitas trocas... as vezes a gente faz uma ou outra atividade juntas, ou a gente junta as turmas né? [...] Então eu procuro dentro do possível estar trabalhando em parceria. E minha parceria com xxx é fantástica! (P5)

Porque eu divido com a outra professora, que é a de Prática de Ensino. Eu assumi Didática... Então eu estou com Didática e com Prática de Ensino, mas eu estou dividindo com a professora xxx. (P11)

Alguns professores identificam que a participação em grupos de pesquisa facilitou o processo de inserção profissional. O relato abaixo é representativo desse grupo.

Eu acho que no sentido de participar coletivamente de grupo de pesquisa, nesse sentido de se expor, de se colocar, de mediar, de facilitar. Eu acho que a minha formação foi muito voltada a isso, a grupo! Então eu acho ... essa dimensão de grupo, ela te facilita muito na hora de você encarar uma turma né? (P6)

O depoimento de P8, a seguir, revela a observação de um professor mais experiente como estratégia de superação das dificuldades no processo de inserção profissional docente. O professor descreveu ter sido uma experiência positiva, sugerindo-a como um caminho para facilitar a inserção de outros ingressantes, inclusive podendo se tornar um procedimento institucional.

Eu tive uma facilidade muito grande com colegas da área, professor de Didática e Prática e que eu pedi pra ele se poderia acompanhar as aulas dele para saber como que funcionava a Prática, como que eram as orientações que ele dava pros alunos e, que eu acho que seria assim algo até normal, que alguém acompanhasse a aula de um professor mais experiente, né, que fosse uma recomendação da Universidade

essa inserção, mas que foi muito mais uma iniciativa minha. Então, eu acho que falta uma coisa mais institucional, nesse sentido, não é. De um professor novo chegar e a Universidade ter algum tipo de acompanhamento, de alguém que possa orientá-lo ainda mais pra uma área como a Prática de Ensino, que tem uma série de ritos e de questões burocráticas pra serem resolvidas..., por exemplo, de determinados documentos, determinadas situações. (P8)

Além da relação com os pares da mesma área, emergiu a estratégia da relação com pares de outras áreas e Departamentos. As reuniões com professores ocorrem mensalmente no âmbito de cada Departamento e eventualmente reúne-se o coletivo de professores através de convocação da Direção. Assim, é bem mais recorrente os colegas se conhecerem através das atividades departamentais, excetuando-se situações em que integram comissões interdepartamentais. Entretanto, nesta condição, o conhecimento do outro se restringe aos membros do grupo de trabalho. Três professores demonstraram romper com a lógica departamental e de área de conhecimento para favorecer a sua inserção, tal como se pode depreender de suas falas a seguir:

O xxx aparece do meu lado e a gente começa a conversar. E, aí, a gente descobre que a gente é muito afeito a temáticas muito próximas. E a gente começa a discutir ‘pô, vamos fazer alguma coisa junto...’, a gente começa a escrever artigo junto... (P2)

Aí, no curso de verão, eu fiz um trabalho com o xxx [P2]. Como a gente já sabia previamente que a gente ia fazer, nesse curso nós fizemos todo o planejamento se integrando. Então, toda semana nós tínhamos um encontro integrador. Nós articulamos o trabalho de ensino em torno de algumas questões que eram centrais e fizemos um trabalho de pesquisa com os alunos. Ele dando aula de Educação Brasileira e eu de Didática. (P9)

Eu discuti com essa minha colega que nós tentamos fazer essa parceria, porque apesar de sermos de disciplinas diferentes tínhamos a mesma turma, o mesmo grupo e sendo a minha disciplina, uma disciplina um pouco transversal, as metodologias acabam por ser... E ela, professora de práticas de ensino, então pensamos: ‘vamos juntar aqui um pouco essa experiência dos anos da prática de ensino e as questões da metodologia e tentar fazer um trabalho conjunto’. (P14)

O entrevistado P2 em vários momentos de seu depoimento fez referência à importância que atribuiu ao aspecto relacional e como isto foi cultivado por ele através da convivência com o grupo de iniciantes. A importância desse grupo também foi apontada por outros depoentes. Esse grupo se constituiu espontaneamente, na medida em que seus membros iam se conhecendo e percebendo o forte laço que os unia: a recém-chegada à instituição. Assim, um café, uma atividade cultural, uma palestra, dentre outras, eram estratégias para conversar sobre a nova dinâmica de vida.

É, e os professores da faculdade de educação nem todos estão lá... Por exemplo, outro dia eu esbarrei com o xxx [P2] e a gente almoçou junto... Então assim, tem acontecido esses movimentos... Ah, vamos almoçar juntos? Vamos tomar café? Então é pra ir se conhecendo mesmo, conversando com os professores... A gente vai se conhecendo e vendo as possibilidades de futuros, de trabalhos conjuntos... (P12)

Descrevemos três aspectos predominantes nas falas sobre a inserção profissional docente do grupo de professores investigados. Os aspectos foram reveladores das tensões vividas pelos mesmos na

chegada à instituição, e das estratégias desenvolvidas pela instituição e pelos próprios professores no enfrentamento de sua inserção profissional. O início de qualquer ciclo de vida profissional está passível às adaptações ao contexto específico. Depreendemos uma ansiedade própria da fase de inserção, no entanto, o acolhimento realizado, ora pelos pares, ora pela instituição, contribuiu para facilitar o processo vivido pelos “novos” professores.

### **A Identificação Docente no Contexto da Inserção**

A análise dos dados fundamentada pela noção de identidade e socialização profissional levou-nos ao reconhecimento de quatro dimensões identitárias, que denominamos de: *i- relacional; ii- reconhecimento social; iii- aprendizagem ao longo da vida; iv- do exemplo como referência.*

No depoimento a seguir, podemos observar a identidade individual (como o professor se vê), indo ao encontro de uma identidade que se constrói coletivamente, em seu grupo social, ou seja, o processo biográfico interagindo com o relacional. Este aspecto faz emergir o que denominamos de *dimensão identitária relacional.*

Eu me considero uma pessoa que constrói coletivos. Eu de fato construo, eu busco pessoas, parcerias, eu vou atrás de conhecer todo mundo, converso com todo mundo, primeiro porque eu gosto de pessoas, segundo porque eu acho que a docência também vive disso, né, e a vida acadêmica pra mim não consegue... eu não funcionaria solitário nem na vida acadêmica nem em qualquer outra vida. Então, eu tô sempre trazendo possibilidades de fazer parceria com outras pessoas, gosto muito disso. (P2)

Outra entrevistada também apontou esse processo relacional como algo importante, reivindicando-o no âmbito do ensino superior, quando lamenta: “então assim, acho que esse momento de partilha, isso acontece muito na educação básica e a gente nem sempre tem esse espaço no ensino superior” (P12).

A construção da identidade se dá também no campo profissional e, quando o reconhecimento esperado não acontece, ocorre uma crise de identidades particularmente dolorosa (Dubar, 2012). Podemos depreender, através de relatos de alguns entrevistados, que existe uma supremacia da docência no Ensino Superior em relação à docência exercida na Educação Básica. Os mesmos evidenciaram um reconhecimento social significativamente maior atribuído à atuação na universidade, em detrimento do status conferido aos profissionais que atuam na Educação Básica. Manifesta-se, assim, a *dimensão identitária do reconhecimento social.*

No Ensino Básico, você fica com uma carreira meio limitada, então tinha um pouco disso de estar numa carreira melhor, de poder ter uma condição de trabalho melhor, de não estar tantas horas dentro da sala de aula como na Educação Básica; a gente tinha uma carga horária de sala de aula muito extenuante, então, isso também foi algo que me levou a pensar. Mas eu gosto, assim, do Ensino Superior por essa possibilidade de estar se atualizando, de você ter tempo para as suas leituras, pra você planejar melhor suas aulas... Você tem um pouco dessa qualidade que em outros níveis de ensino, no Brasil, é praticamente inexistente. (P8)

Um dos sujeitos, apesar de reconhecer essa valorização maior do exercício da docência no âmbito da universidade, mostrou-se crítico em relação à postura de alguns professores, aparentando tentar romper com esse padrão, problematizando a realidade no ensino superior.

Confesso que aí, no meio da minha vivência acadêmica, até por conta de algumas experiências, eu vi que alguns professores não se preocupavam, alguns professores

universitários meramente com esse papel e acabavam vendo o professor do ensino superior como uma tarefa, digamos, mais fácil do que estar na escola ou que representasse um status maior do que estar na escola. E eu acho que em algum momento eu posso sim ter sido contaminado por um pouquinho dessa visão que professor universitário, sim, tem mais reconhecimento, mais status, mas a todo momento eu tento, ainda mais que eu formo para a escola, eu tento mostrar pros alunos, já que a gente vive um momento de formação, que os alunos querem pular a etapa da educação básica e querem atuar logo na universidade. Eu tento mostrar pra eles os pontos negativos dessa atuação na universidade, né, como eu te relatei da solidão, do adoecimento dos docentes, que também acontece na educação básica, mas eu tento desconstruir essa imagem meramente do professor universitário como status, né? (P3)

Dubar (2012) descreve que essa construção de identidade profissional não ocorre em todas as áreas, sendo comum apenas em ocupações profissionais que tenham reconhecimento social. Nos casos de empregos de "nível mais baixo da escala", sem reconhecimento e com alto índice de precariedade, não há identificação positiva. Porém, mesmo nesses casos, os trabalhadores desejam tal identificação e lutam por reconhecimento.

Segundo o autor, a definição de alguém como profissional, ou seja, sua identidade, será formada apenas quando essa pessoa deixa o "mundo profano" (faculdade) e passa para o "mundo real" (trabalho). Assim, para todas as profissões, a identificação como profissional só ocorre quando a pessoa entra de fato para o contexto específico de trabalho. O autor defende uma tese de que, em todas as profissões, independentemente de seu grau de prestígio ou status, há uma socialização profissional, definida como a "maneira pela qual aprende seu trabalho e se conduz a vida ativa" (Dubar, 2012, p. 364). E que todos os trabalhos, assim como todos os trabalhadores têm direito à qualificação profissional.

A socialização profissional ou o modo como é aprendido determinado ofício é, portanto, um aspecto relevante do desenvolvimento profissional. Entre nossos investigados, prevalece a perspectiva de formação contínua. A maioria dos depoentes ressaltou a importância da formação através do contato com os pares e dos espaços formativos, além do universo acadêmico, no processo de constituição da profissionalização docente, fazendo emergir a *dimensão identitária da aprendizagem ao longo da vida*.

Olha, eu acho que a gente não se forma quando chega aqui, a gente vai se formando ao longo... Não só da nossa experiência acadêmica, profissional, mas também muito do que a gente acredita, da nossa ideologia, dos nossos pares, desses espaços que a gente frequenta, são espaços formativos. Então eu acho que tudo isso vai constituir essa profissionalização. O que eu trago hoje pra UFRJ é o acúmulo de todos esses saberes que muitos deles ultrapassam a questão inclusive acadêmica. (P6)

A segunda tese defendida por Dubar (2012) aponta que a formação continuada deve ser tão valorizada quanto a formação inicial, para a manutenção do emprego e a condução de uma carreira qualificante. Essa ideia converge com o pensamento de Pimenta e Anastasiou, no qual afirmam que "por via de regra, para além do título, o profissional é capaz de atuar de forma competente e autônoma em determinada área. [...] Essa capacidade é construída por meio de novos cursos e das vivências profissionais, ao longo da carreira" (2010, p. 106). O depoimento a seguir demonstra que o professor muitas vezes precisa se atualizar perante as demandas dos seus contextos de atuação:

Então eu fui pra uma área que é da língua, né, da língua francesa, mas completamente voltada pra gastronomia, onde eu tinha que entender de gastronomia, de culinária, de pratos, de uma coisa que eu jamais tinha estudado... e aí eu fui fazer cursos, né, fui me atualizar de alguma forma, fui conhecer um pouco mais. (P1)

Ainda no que se refere à dimensão da aprendizagem ao longo da vida, outro aspecto presente nas falas dos depoentes é a auto formação, ou seja, seus investimentos solitários em estudos e aprendizados sobre a docência. Entendemos tratar-se, também, de um processo de formação continuada, para além dos vividos em espaços e entre pares, um “desenvolvimento profissional centrado predominantemente na prática do dia a dia, nas lições aprendidas individualmente, ao procurar vencer os obstáculos enfrentados” (Lüdke & Boing, 2012, p. 432).

Eu tive modelos de docência na minha graduação e na minha pós-graduação. [...] a forma como eu faço essa transcrição pra prática, eu acho que vem com a minha história de auto formação, com o que eu li, com o que eu busquei, com o que eu corri atrás, com um pouquinho desse diálogo de todas essas imagens de docência que eu vivi e a que eu quero construir, que venho construindo. [...] eu acho que é algo que vai se construindo pelas experiências anteriores que você teve e de ser um pouco empreendedor na sua carreira, de onde você quer chegar e como você quer parar. (P3)

Em sua terceira tese, Dubar (2012, p. 365) relata que "em determinadas condições de organização dos empregos e das formações, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro." Chama atenção, ainda, para o fato de que "todo trabalho deveria ser formador", corroborando o que indicaram, de diferentes formas, alguns entrevistados:

Desde o momento no qual eu me insiro nos processos formais educacionais, mais ou menos formais, educacionais, eu acho que vão surgindo acontecimentos na minha história que vão meio que me ensinando a ser docente. (P2)

Outro aspecto destacado pelos professores a respeito de sua identidade profissional, que confirma a dimensão da aprendizagem ao longo da vida, são as experiências que vivenciaram em outros espaços formativos.

A própria militância no movimento estudantil também oferece um universo mais amplo pra você pensar a tua graduação, não somente restrita as questões mais assim técnicas, instrumentais de sala de aula, né. Então, isso foi muito importante também. (P4)

A construção identitária dos profissionais ocorre durante a sua trajetória, ao longo da graduação e da pós graduação (mestrado e doutorado). E, como dito anteriormente, embora tenham ingressado na universidade pelo cargo da docência, para atuarem como professores, são poucas as oportunidades para se aperfeiçoarem como tal.

Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que as instituições que recebem esses professores, supõem que esses profissionais já chegam prontos para exercerem a docência, sem levar em consideração a complexidade das suas especificidades, desobrigando-se de contribuírem com a sua formação. Eles atuam no ensino superior, portanto, sem qualquer processo formativo e muitas vezes, até sem terem escolhido ser professores. “Nesse contexto, não é de estranhar a permanência

de uma relação entre professor, aluno e conhecimento na sala de aula de modo secularmente superado, tradicional, jesuítico, cientificamente ultrapassado” (Pimenta & Anastasiou, 2010, p. 108). Portanto, a falta de formação pedagógica tem acarretado em reprodução de certas práticas consolidadas historicamente, decorrência da omissão das instituições. Alguns de nossos investigados revelaram que, em sua ação de ensinar, mobilizam práticas de antigos professores - sejam para reproduzir, sejam para negar - sendo essa uma estratégia de superação das suas necessidades formativas.

Porque a gente aprende vendo, não é. E como eu disse, eu vim de uma licenciatura que eu tive professores excelentes! Eu aprendi muito vendo a atuação, a organização desses professores... Eu tinha professoras de Português que tinham mais de 40 anos de sala de aula, que tinham passado por todos os níveis de ensino, sabe. Eu tive muito isso. Então, eu acho que tive um pouco desse *feeling* de aprender vendo as pessoas fazendo pela práxis dela. (P8)

A fala de P8 indica que a identidade do professor também revela uma face pouco discutida na literatura, enquanto produto das experiências com seus professores formadores. Lüdke e Boing (2012, p. 432) destacaram que, no enfrentamento das circunstâncias próprias ao exercício profissional, os professores recorrem a “ajuda de um colega mais experiente ou à lembrança dos exemplos, dos ‘bons professores’, de sua própria infância”. Esse aspecto aponta para a *dimensão identitária do exemplo como referência*.

Outro aspecto que aparece nos estudos sobre a docência no ensino superior e afeta a constituição da identidade dos professores universitários é a questão do hibridismo. O fenômeno ocorre quando profissionais de algumas áreas específicas do conhecimento, como por exemplo, a Medicina e outros cursos da área de saúde, dedicam-se ao exercício docente e passam a ter uma identidade que, ora manifesta o papel de profissionais da sua área, ora como professor do ensino superior atuando na área de Educação. É uma realidade que se justifica pelos percursos formativos dos profissionais. Possuem substantiva formação em suas áreas, e carecem de formação pedagógica.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), se o professor obteve uma formação inicial na área de Educação ou proveniente de alguma licenciatura, possivelmente teve a chance de participar de discussões teóricas ou teve experiências em relação às questões do ensino e da aprendizagem, ainda que com objetivos de formação para atuação em contextos diferenciados do âmbito universitário. A depoente abaixo descreveu seu percurso formativo, reconhecendo a formação em Pedagogia como um auxílio no exercício da docência no ensino superior:

Como eu fiz Pedagogia, eu acho que de alguma forma me ajuda na DES, apesar de não ser exatamente a mesma coisa, alguns pressupostos que são parecidos, pressupostos pedagógicos e reflexões do campo da educação que me ajudam nessa DES. (P15)

O mesmo não ocorre no caso de profissionais de outras áreas do conhecimento, nas quais os componentes da formação são voltados para aquela profissão específica e não para a docência. Na maioria das vezes, sem possuírem qualquer formação pedagógica, deixam de desenvolver uma consciência maior em relação a responsabilidade embutida na sua prática. Compreendemos, desse modo, que a ausência dos saberes profissionais da profissão docente e valorização dos saberes construídos em sua própria prática influencia o seu processo de reconhecimento como professor formador.

Nesse sentido, é possível depreender que, em relação aos docentes investigados, não se manifesta na sua identidade uma característica híbrida, como no exemplo apresentado do

profissional da Medicina, por se tratarem de áreas do saber constitutivas do campo teórico-prático da Educação. O depoimento a seguir evidencia que os docentes que atuam nas licenciaturas demonstram saber a importância do lugar que ocupam na formação de futuros professores.

Eu sempre tive isso muito claro, né, de poder contribuir com a formação de professores, era algo que, desde a minha graduação, me sinalizou isso, talvez pelas carências que eu já percebia ou não entrega de alguns professores, eu sempre fui alimentando essa visão de querer contribuir pra uma formação melhor. (P3)

Os dados indicam que a identidade profissional dos investigados se constrói em todo o seu percurso formativo, nas experiências com seus professores formadores, no investimento que eles fazem na sua auto formação, em espaços diversos para além do acadêmico e na sua socialização profissional, que se dá no contato com os pares. Muitos deles confirmando as teses defendidas por Dubar (2012).

## **O Contexto Institucional**

Os dados apontam que o contexto institucional interfere na composição da identidade profissional manifestada pelos investigados, e se revelam enquanto fatores que levam à satisfação ou não satisfação no exercício da profissão. Influenciam fatores intrínsecos ao sujeito, que afetam sua motivação e desempenho docente; sejam extrínsecos, na forma de políticas institucionais, de organização e gestão; condição docente e relações interpessoais; remuneração, status, segurança e estabilidade, etc.

As falas de alguns de nossos investigados revelam que o prestígio e o reconhecimento social da Universidade atravessam sua identidade profissional. Evidenciam a satisfação em serem docentes na instituição, por ser pública e referenciada:

Acho que é o desejo da maioria das pessoas que estão nessa carreira acadêmica, que é ingressar em uma universidade pública e, sem dúvida a xxx é uma instituição de referência, né? (P7).

Outro aspecto destacado pelos docentes, enquanto fator institucional influenciador da sua identidade profissional, é a autonomia proporcionada pela estrutura universitária pública. A autonomia docente é um assunto polissêmico, tratado em diversas discussões teóricas. De acordo com Contreras (2002), a autonomia dos professores abrange múltiplos sentidos em diversos contextos e traz à tona concepções educativas nela defendidas, refletindo sobre o papel desempenhado pelos professores em cada circunstância. A autonomia, no contexto do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente, no qual devem se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Requer o enfrentamento de problemas associados à ideia de profissional acerca das qualidades que essa prática exige, uma vez que os docentes não desempenham somente a ação de ensinar, mas uma tentativa de expressar valores e objetivos que pretendem alcançar e desenvolver nesta profissão. A autonomia docente requer uma reformulação nas relações e construções de vínculos entre os professores e a sociedade que, mesmo parecendo óbvias, deverão estar claramente definidas nas políticas educacionais, propondo a expansão das ideias, e valores comuns à prática docente.

Observamos que a autonomia como aspecto identitário do professor do Ensino Superior, motiva e incentiva o exercício da docência. Parte dos investigados ressaltou a autonomia como um aspecto positivo do trabalho docente neste nível do ensino.

Então, eu acho que é assim, autonomia, por exemplo... Eu criar o meu programa. Isso foi muito bom, porque eu não recebi um programa pronto e pra dizer ‘você tem que dar aula disso e disso’! Poder ter liberdade pra criar, a partir, ainda que seja de uma ementa já construída, mas assim, ter possibilidade pra criar, pra discutir o que eu acho que é mais relevante, dá uma abordagem que eu acho um pouco mais interessante... Isso aí é crucial, assim. E era uma coisa que, por exemplo, eu não conseguia fazer no meu antigo trabalho, que eu também dava aula... Então, assim, você está numa universidade pública que tem essa função primordial de socializar o conhecimento e com essa liberdade que a gente tem, com a pluralidade, com a possibilidade de trabalhar como a gente acha, sem doutrinação nenhum. (P4)

Outra face possível de se destacar sobre a autonomia, e que não foi uma queixa dentre os professores investigados, é a discutida por Pimenta e Anastasiou (2010). Segundo as autoras, ao ingressarem nas instituições de ensino superior, os professores, normalmente, recebem ementas prontas, planejando e se responsabilizando pela docência exercida, individual e solitariamente, sem necessariamente receber qualquer orientação pedagógica. Nesse caso, a autonomia também pode configurar-se em abandono institucional.

Outro aspecto aponta Cavallet (1999, *apud* Pimenta & Anastasiou, 2010, p. 106), quando evidencia que a autonomia se revela pela “capacidade profissional em conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade”. Nesse sentido, para além do reconhecimento, por parte dos investigados, da validade da autonomia proporcionada pela instituição, é necessário pontuarmos que ela se manifesta, segundo o autor, na capacidade de enfrentamento a problemas e decorrente implementação de novas alternativas. Ou seja, quando se exercita a autonomia para atuar em contextos situados e enfrentar necessidades reais.

Dentre os condicionantes extrínsecos, os professores revelam que a estrutura departamental universitária, fragmentada, afeta o modo de ser docente, por conseguinte, a formação oferecida aos futuros professores e a percepção dos mesmos sobre elas. Feixas (2004 *apud* Almeida & Pimenta, 2014) considera que o apoio departamental, a colaboração entre os pares e as atividades de formação são essenciais para que os docentes possam mudar suas concepções, de modo a compreender o ensino como possibilidade de o estudante desenvolver e transformar suas próprias ideias a respeito da disciplina e sua relação com o conhecimento, o campo profissional e a sociedade. Essa perspectiva não foi identificada na fala de nossos investigados. Contudo, foi possível depreender suas críticas ao modelo departamental vigente. A fala abaixo é representativa do grupo de professores que criticam a estrutura departamental e que apontam os consequentes desdobramentos.

Eu acho essa estrutura dividida, assim, das licenciaturas e da Faculdade de Educação, das disciplinas, das Didáticas Especiais estarem fora das licenciaturas e em outra área, em outra Faculdade, eu acho isso meio, muito estranho. Assim, ela dá a entender que são dois momentos diferenciados, não é: o momento das disciplinas importantes do curso e o momento pra você terminar a sua licenciatura, cumprir o estágio. Então, muitas vezes o aluno, lá da licenciatura, ele demora pra descobrir que a gente tem formação em Letras; que a gente tem mestrado na área; doutorado na área e que está na Faculdade de Educação. Eu não consigo concordar com isso. [...] Então, o fato é isso, não é, falta isso, esse diálogo maior e claro, também, que há uma coisa geográfica. Esse afastamento – Praia Vermelha, Fundão – gera uma dificuldade de contato, né... essa fragmentação das áreas das humanas, assim, da Universidade é algo que teria que ser visto como prioritário, né, da Educação, da Letras, da História, das Artes estarem próximas, essa distância é



muito prejudicial assim, por exemplo, pra uma visão interdisciplinar dos conhecimentos escolares, por exemplo. (P8)

Os professores destacaram, em sua maioria, que a lógica produtivista intrínseca ao fazer científico afeta diretamente sua identidade profissional. Dentre as obrigações próprias do fazer universitário, está a produção e publicação de pesquisas. Os professores destacam as resistências a essa lógica.

É algo pro professor que parece às vezes que você é visto como uma máquina hoje pra progressão, pra carreira docente, tudo você tem que tá dentro desse perfil de produtor eterno e que muitas vezes, assim, a parte negativa é que você muitas vezes nessa obrigação você pouco faz ou com prazer, né, ou você faz porque tem fazer, você tem que atingir um número e... o meu foco, eu não entrei pro ensino superior pro ensino pra isso, mas é aquilo, acaba sendo consequência da sua carreira e que você às vezes entra no barco porque tem entrar e ponto, né, você é pressionado a isso. Mas eu vejo de forma muito negativa por esse sentido. Você às vezes está produzindo algo que você nem queria estar, mas você tem que atingir números e que você mesma é visto apenas como números, né, às vezes não tem a questão do qualitativo é mais do quantitativo. Então nesse sentido eu acho uma coisa muito ruim. (P1)

A partir dos dados apresentados, podemos inferir que os professores ora revelam a satisfação com o exercício profissional na instituição, pelo fato de lecionarem em uma universidade pública de referência, e a decorrente autonomia possibilitada para ministrarem seus cursos; ora os professores não estão satisfeitos com os condicionantes institucionais, sejam a respeito da estrutura da formação oferecida, seja pela lógica produtivista do fazer científico. Portanto, percebemos o quanto as circunstâncias institucionais afetam a identidade profissional dos investigados, e se revelam enquanto fatores que levam à satisfação ou não satisfação no exercício da profissão. No que se refere à autonomia do professor universitário, observamos que se trata de um aspecto identitário que instiga o exercício da docência, tendo em vista que os investigados apontaram como um aspecto positivo do trabalho docente neste nível do ensino.

## Percursos Formativos

A formação docente específica para atuar na universidade foi apontada pelos entrevistados como uma necessidade, aparentemente, no intuito de abranger a complexidade das múltiplas dimensões apresentadas, referentes à ação docente. No entanto, alguns depoentes sugerem desenhos de formação diferentes daqueles que prevalecem nas perspectivas de cunho mais escolarizado.

A análise dos dados indicou alguns percursos formativos, a saber: *i- atuação na educação básica; ii- atuação no ensino superior; iii- formação entre pares; iv- auto formação.*

O contato com a escola básica é indicado no relato de um depoente, também como um pré-requisito necessário para o bom desempenho da docência. No entanto aparece, principalmente, associado à atuação em algumas disciplinas ou componentes curriculares dos cursos de licenciatura, como a Prática de Ensino e a Didática<sup>3</sup>, como podemos observar no depoimento abaixo:

Eu passei pelo Ensino Médio, passei pelo Ensino Básico como professor de Português e Literatura. Então, eu falo de um lugar que eu conheço, que é a

---

<sup>3</sup> Dez dos 15 professores entrevistados trabalham com estágio e prática de ensino (P1 – P3 – P5 – P6 – P7 – P8 – P9 – P10 – P11 – P12).

Educação Básica, não é? Não estou falando em abstrato, como pode acontecer, porque não é pré-requisito pra ser professor de Prática de Ensino e Didática ter passado pela Educação Básica. O que é um negócio absurdo, porque a pessoa pode falar de um ponto totalmente externo a escola sem saber. Eu ainda acho que, apesar de ter passado pela escola, acho que esse contato no estágio nos coloca de novo nisso, de ver o que tá acontecendo na Educação Básica, mas é diferente, não é, de quem tá vivendo dentro da sala de aula. Eu acho ainda que o meu ponto de vista pode ser um pouco distanciado, não é, mesmo assim, quem nunca passou pela Educação Básica, você ser professor de uma licenciatura, me parece bastante estranho. (P8)

A ideia de outro depoente converge nesse sentido, quanto à necessidade de haver uma aproximação do professor formador com a educação básica, defendendo inicialmente que “para ser formador de professor, tem que ter alguma familiaridade com o que é ser professor na Educação Básica” (P9). No entanto, a mesma diverge do outro entrevistado, no que se refere à necessidade de atuação profissional neste nível de ensino, acreditando ser possível alcançar essa familiaridade através da sensibilidade pedagógica desenvolvida na prática de pesquisa.

E essa familiaridade, ela pode ser tanto pela experiência de atuação, quanto também pela sensibilidade pedagógica da questão de pesquisa. Porque muitas vezes a gente pensa que pra ser professor na Faculdade de Educação ele precisa ser professor da Educação Básica pra ser um bom professor. E não necessariamente. Eu tive uma excelente professora da área da Sociologia da Educação, que nunca pisou na escola básica e que era uma excelente professora, que conseguia contextualizar toda produção de conhecimento da Sociologia da Educação para pensar a condição docente, pensar a condição da escola pública etc. porque tinha uma sensibilidade, ali na pesquisa dela, que é a sensibilidade de pesquisa, de pensar a pesquisa na natureza educacional. Porque o problema não é o professor ser de outra área e ser da Educação e nunca ter pisado na escola ou nunca ter sido professor. (P9)

A atuação na Educação Básica apareceu como uma condição importante para o exercício da docência no ensino superior, especialmente no caso de professores que atuam com estágio supervisionado e prática de ensino. Entretanto, não se trata de um consenso entre o grupo. Consideramos a posição de P9 pertinente, no que toca à necessidade dos professores formadores de professores adotarem a escola como objeto de investigação, de problematização, no sentido de conhecerem seu cotidiano como condição para a realização de seu trabalho.

No que tange à contribuição da atuação no ensino superior, os dados apontam que as experiências anteriores no ensino superior, seja no campo da docência ou da pesquisa, contribuem tanto no processo de inserção quanto no desenvolvimento profissional docente.

Então, tem aí quase quatorze anos vinculada a um grupo, que na verdade é um grupo vinculado ao Centro de Educação mas que, na verdade, tem gente de diferentes áreas, tem gente de Educação Física, e que além da pesquisa, também tem inserções por exemplo, em cursos de formação de professores e com o qual eu atuei também, entrei como substituta lá na UFSC... Isso na verdade foi o que me deu uma bagagem mais ampliada pra minha atuação agora no Ensino Superior. (P10)

Na esteira dessa discussão, o único entrevistado (P4) que não apresenta em sua trajetória atuação na educação básica e no ensino superior, defendeu o aprimoramento da formação docente universitária a partir do próprio exercício da docência.

Olha, eu acho que uma prática de docência durante a pós-graduação, uma prática séria mesmo, em que o pós-graduando consiga efetivamente se inserir no planejamento da disciplina e no acompanhamento e, eventualmente, em até ministrar aulas é um fator que poderia contribuir pra preparar melhor esse docente, porque as vezes o pós graduando passa oito anos, seis anos estudando, só estudando, ele não tem nenhuma experiência em Educação Básica, então, não tem qualquer experiência com classe, né, com turmas e acho que isso faz diferença na hora de você ter contato de, sei lá, de fazer esse papel de mediador do conhecimento. (P4)

Outros investigados também apontaram o estágio em docência na própria pós graduação como um caminho de aperfeiçoamento da formação para atuar no ensino superior, como evidencia o seguinte relato:

Tem outras coisas também que contribuem.... Por exemplo, fazer estágio em docência, que eu fiz tanto em mestrado quanto no doutorado. (P10)

A perspectiva de formação entre pares diz respeito ao movimento de professores de se organizarem coletivamente para discutir as questões referentes ao ensino, à docência, e tentarem através de encontros, fóruns, conversas, lidarem sistematicamente com as demandas que se interpõem à função docente e, nesse processo, vivenciarem uma formação possibilitada mutuamente pelos colegas.

Essa perspectiva decorreu mais sobre o que os entrevistados defendem do que em relação ao que eles, de fato, fazem. Não foi possível verificar se eles se organizam coletivamente para favorecer a formação. Para favorecer a inserção, vimos que sim, conforme já mencionamos. Mas, no que diz respeito à formação, nos baseamos nos relatos que defenderam de algum modo a importância do coletivo para a formação docente no ensino superior.

Eu acho que essa docência no ensino superior, como a própria docência na educação básica, como a própria docência em si, eu acho que ela é sempre uma construção, eu não sinto falta, assim, vou ter um curso, vou ter uma disciplina de didática, como existe, do ensino superior. Mas eu acho que esse processo que eu considero que é a própria educação, que é a própria docência, né, que é essa construção com os pares, e com os alunos também, ou não nessa ordem, né, com os alunos e com os pares, eu acho que isso é a formação didática do ensino superior. A formação didática do ensino superior é essa construção do próprio ensino com os pares, com os alunos e com os conhecimentos que você vai produzindo. Então pra mim não é fechado, não é assim ‘eu sei dar aula no ensino superior’, eu acho que não existe essa frase, não existe esse conhecimento “eu sei, eu não sei”, eu estou aqui. Eu acho que eu preciso o tempo inteiro estar construindo e reconstruindo; vendo e revendo essa minha experiência, vendo e revendo essa minha didática, vendo e revendo, isso pra mim só é possível no coletivo, é sempre no coletivo, e esse coletivo é formado pelos pares, pelos alunos e pelos conhecimentos que você vai produzindo e que você vai construindo com esses alunos e com esses pares. (P11)

Alguns entrevistados descreveram um movimento e eventos realizados na instituição, considerando positivo o debate, o diálogo e a troca entre os pares:

Assim, eu tenho visto um movimento muito legal da própria Faculdade de Educação de criar espaços de discussão entre professores. Então eu acho que isso é uma coisa que capacita mais, porque você tá ali trocando, você tá dialogando com colegas. Não é um curso de capacitação que você tá fazendo, mas é um debate. Então aqui eu vejo que tem muito isso. [...] Então eu vejo, por exemplo, muitos seminários, né, que vão discutir a questão do ensino no ensino superior, no caso, e as nossas angústias, as nossas frustrações em relação a esse ambiente aqui. (P1)

A perspectiva da auto formação não se contrapõe a de formação entre pares, mas à ideia de obrigatoriedade de um determinado percurso formativo. Ela se liga diretamente ao investimento feito continuamente pelo professor para alimentar os seus saberes para ensinar com base nas suas escolhas acerca do que fazer ou não, se afirmando, portanto, na autonomia docente.

A posição de P2 é representativa da visão que permeia a perspectiva da auto formação, no sentido da negação, de forma explícita, de um modelo de formação escolarizada, defendendo a liberdade e autonomia de definição do processo formativo, como podemos observar a seguir:

O que eu acho que não funciona e que eu sou contrário, que eu acho que não precisa? Uma lógica disciplinar que construa um curso para professores que chegam e que a partir disso o professor se matricula. Isso é fazer desse espaço, de novo, uma escola. E pra mim, eu acho que não é isso. Eu acho que é uma outra coisa, a formação de adultos, inclusive, é uma formação que tem que levar o adulto, na minha opinião, a lidar com o próprio interesse, com os seus próprios desejos e, a partir disso, construir os espaços que ele julgue formativos para si.

Eu raramente uso prova, raramente, e grande parte dos meus processos avaliativos são auto avaliativos... Por que isso, esse trabalho de auto avaliação? Por que isso? Porque eu quero que, alunos que passam por mim, eles assumam a responsabilidade sobre a própria experiência de formação. E o que isso significa? Significa eles poderem escolher, inclusive comigo, discutir comigo, que debates são esses que lhes interessam e, sobretudo, fazer avaliações e reflexões sobre o processo avaliativo deles próprios. Sobre como eles existem e se inserem no processo de formação. E pra onde eles querem ir a partir disso. Então, por isso que, taxativamente, eu, não concordo com espaços formais, previamente delimitados, de formação de docência superior. Agora, se puder apresentar, se puder, por exemplo, ter um leque de cursos abertos e os professores que se interessarem em fazer qualquer curso, inclusive os da graduação, 'ah, eu estou a fim de fazer uma aula de Corpo e Educação', vou lá e faço uma aula de Corpo e Educação, aí eu acho bacana pra caramba. Porque aí é um outro lugar. É um lugar da ordem do que me movimenta, do que me move como profissional, e a partir disso eu faço as escolhas. Esse pra mim é o lugar da formação. (P2)

A fala de P14 também evidencia que a proposta de curso específico não atenderá as demandas de formação:

Assim, formação no sentido formal, tradicional do termo, não é, fazer um curso de formação. Eu acho que não é isso. O que eu sinto necessidade desses espaços é de discussão, de reflexão sobre as práticas... espaço de debate, das parcerias que podem ajudar de alguma forma melhorar as práticas. Não tanto no sentido de uma formação, assim, mais formal, no sentido mais tradicional, não é, de fazer um curso de formação. Enfim, eu acho que esse modelo também tá meio esgotado. (P14)

Os dados revelam que, embora muitos depoentes admitam a necessidade de uma formação específica, o desenho defendido pela maior parte dos professores encontra-se muito próximo da perspectiva da auto formação, na qual os docentes teriam autonomia para escolher quando e como se daria esse percurso formativo; como também teriam liberdade de decisão sobre participarem ou não desses encontros e debates, quando estes fossem promovidos, seja pelos próprios docentes, seja pela instituição. Pois, nesse caso, não haveria nenhuma obrigatoriedade ou exigência institucional deles terem que frequentá-los, ficando sob a inteira responsabilidade do professor buscar uma formação que abranja as dimensões apresentadas pelos diversos estudiosos sobre o tema, e ainda atenda as demandas do contexto universitário atual. A “preparação” profissional para a atuação docente, desta forma, ficaria inteira e exclusivamente a cargo do professor.

Observamos que a concepção sobre formação docente revelada pelos depoentes pode ser interpretada como uma postura associada ao respectivo poder, como símbolo do saber, proveniente da figura da cátedra, apontado por Roldão (2005). Segundo a autora, o prestígio da função docente no ensino superior, muitas vezes pode atuar como um agente imobilizador de mudanças neste cenário. Pois, nesse caso, este controle autônomo do professor sobre a sua ação, pode vir a contribuir no sentido de perpetuar formas tradicionais e transmissivas de docência, ligadas ao ensinar como “professar” um saber. Entretanto, no caso de nossos investigados, entendemos que se trata de uma visão que emerge do conhecimento de práticas educativas de formação de professores que parecem esgotadas, superadas, dada a ênfase mais prescritiva e menos reflexiva. Daí, a postura reticente para alguns e afirmativa para outros de negação de um curso específico de formação para a docência no ensino superior e a possibilidade da auto formação.

## **Conclusão**

No intuito de investigar que aspectos identitários sobressaem e que concepções sobre formação para a docência são reveladas no processo de inserção profissional docente no Ensino Superior de 15 professores formadores de professores, no contexto de uma Faculdade de Educação, trilhamos um caminho analítico delineado em torno da inserção, da identificação com a docência, da cultura institucional e da concepção de docência e formação.

Os resultados indicam que a tensão inicial de chegada é mais facilmente superada com o acolhimento da instituição e dos pares, cujas estratégias de mobilização tendem a favorecer o estabelecimento de uma relação de pertença com a instituição e seu coletivo.

A formação identitária no contexto do ensino superior, segundo revelaram os participantes da pesquisa, é fortemente marcada pela perspectiva relacional, notadamente no que se refere aos benefícios da convivência e troca entre os pares; pelo prestígio atribuído à docência no ensino superior, em especial em uma universidade pública federal; pela postura de aprendizagem ao longo da vida, que confere ao professor a condição de quem sempre estuda, investiga, problematiza, reflete, critica, conformando condições imprescindíveis para a superação das tensão e enfrentamento dos desafios próprios de quem se encontra em processo de inserção.

Nesse sentido, o processo de inserção profissional é fortemente afetado pela cultura institucional. Se de um lado, observa-se a força advinda do prestígio conferido à instituição de atuação e à condição de autonomia que permeia o trabalho docente no ensino superior; de outro, sente-se o peso da lógica departamental que predomina na universidade, a pressão da lógica produtivista que impera na academia e os limites da lógica da precarização que afeta cada vez mais as condições estruturais de trabalho.

Desse modo, a relação com a formação é condição imprescindível para o exercício da docência no ensino superior, reconhecendo-se a importância da experiência na educação básica para

aqueles que trabalham com formação de professores, assim como a importância da estratégia de formação entre pares.

Com efeito, os resultados, discutidos no decorrer deste artigo, oferecem importantes pistas para a elaboração de princípios e/ou diretrizes de formação voltados para a indução profissional, através da criação, implementação e avaliação de programas institucionais de acompanhamento de professores em processo de inserção, que considerem: acolhimento entre pares, parceria com professores experientes, conhecimento institucional, investimento em espaços formais e informais de diálogos entre os iniciantes e estímulo à formação.

Nessa perspectiva, o estudo desenvolvido evidencia a importância de políticas de formação docente para o ensino superior, com especial atenção para o processo de inserção profissional em instituição pública com dedicação exclusiva.

## Referências

- Almeida, M. I., & Pimenta S. G. (2014). Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 27, 7-31.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3. ed.). Lisboa/Portugal: Edições 70.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora.
- Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: A socialização profissional. *Cadernos de pesquisa*, 42(146), 351-367. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>
- Formosinho, J. (2001). Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In S. G. Pimenta, M. I. Almeida (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí/RS: Unijuí.
- Huberman, M. (2000). Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Org). *Vidas de Professores* (2. ed). Porto: Porto Editora.
- Lüdke, M., & Boing, L. A. (2012). Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 42(146), 428-451. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200007>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: presente, passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. das G. C. (2010). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Roldão, M. do C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista Nuances: Estudos sobre Educação – ano XI*, 12(13), 105-126.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2012). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, s.a de ediciones.

## Sobre as Autoras

### Tatiana Pinheiro de Oliveira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

[omtattpinheiro@gmail.com](mailto:omtattpinheiro@gmail.com)

Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Especialização em Alfabetização pelo Centro de Ensino à Distância Barão de Mauá (CEadBM-SP) e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE-RJ) e tutora presencial do Consórcio CEDERJ em Fundamentos da Educação no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

### Giseli Barreto da Cruz

Universidade Federal do Rio de Janeiro

[cruz.giseli@gmail.com](mailto:cruz.giseli@gmail.com)

Possui Pós-Doutorado em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Especialização em Administração, Orientação e Supervisão Educacional pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (USU). É Professora Adjunta do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores junto ao CNPq/MCT.

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 25 Número 78

24 de julho 2017

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa\_aape.

---

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),  
**Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil



archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad  
de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia** Universidad  
de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad  
Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez** Instituto  
Nacional para la Evaluación de la  
Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de  
México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,  
México

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación, UNAM,  
México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,  
Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Miguel Pereyra** Universidad de  
Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional  
de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo Pedagógico  
(IDEP)

**Paula Razquin** Universidad de San  
Andrés, Argentina

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de

Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé**,

Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Juan Carlos Tedesco** Universidad  
Nacional de San Martín, Argentina

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** OISE, University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research y Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Susan L. Robertson** Bristol University, UK

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** College of the Holy Cross

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University