

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E IDENTIDADE
DOCENTE: DESAFIOS DE UMA PROFISSÃO EM CRISE

Cosmo Rafael Gonzatto

Passo Fundo, junho de 2015

Cosmo Rafael Gonzatto

EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E IDENTIDADE
DOCENTE: DESAFIOS DE UMA PROFISSÃO EM CRISE

Dissertação ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Passo Fundo

2015

RESUMO:

A presente dissertação trata dos desafios da profissão docente no contexto da expansão da educação superior. Essa expansão ocasionou um conjunto de problemas relacionados à construção da identidade profissional docente, tais como precarização e intensificação do trabalho, baixa remuneração salarial, desvalorização da profissão diante da sociedade, surgimento do mal estar docente, dentre outros. Diante desses problemas, a pesquisa se propôs enfrentar as seguintes questões: De que forma as mudanças na sociedade afetaram os docentes e a sua identidade profissional? De que maneira o processo de expansão da educação superior tem influenciado a construção da identidade profissional do professor universitário? Como as transformações que aconteceram no seio da universidade contribuíram para afetar a identidade docente? Para respondê-las, foram estes os objetivos estabelecidos: 1) investigar o processo de expansão da Educação Superior no Brasil, intensificado, principalmente pelas políticas educacionais elaboradas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010); 2) analisar como esse fenômeno de expansão do ensino superior afetou a identidade profissional docente; c) apresentar indicativos que poderão contribuir para enfrentar os problemas causados na identidade profissional docente por conta do fenômeno da expansão da Educação Superior. Devido à particularidade do tema, optou-se por desenvolver a pesquisa, através do método analítico-reconstrutivo, detendo-se principalmente à pesquisa bibliográfica e documental. A metodologia constituiu-se de três momentos: a) análise e interpretação dos dados primários sobre a expansão do ensino superior no período de 1995 a 2010 selecionados junto ao banco de dados do INEP; b) análise crítica/reconstrutiva da construção da identidade docente decorrente das mudanças ocorridas na sociedade e na universidade nas últimas décadas, do processo de precarização e intensificação do trabalho docente, da caracterização do mal estar docente e do surgimento de um novo perfil profissional docente, por meio do referencial oferecido por Carvalho (2015), Catani (2006), Cicillini e Cunha (2014), Claro e Profeta (2015), Cunha (2013), Costa (2000), Diniz-Pereira (2011), Hall (2006), Mancebo, Maués e Chaves (2006), Massetto (2003), Miranda e Melo (2012), Morgado (2011), Morosini (2000), Nóvoa (1995), Penin (2009), Picado (2015), Veiga (2014) e Zabalza (2004); c) sistematização de um conjunto de propostas que visam contribuir para a superação dos problemas enfrentados pelos docentes na construção da sua identidade profissional perante o cenário de expansão da educação superior. Dentre os resultados produzidos, além da sistematização do cenário que caracterizou a expansão da educação superior no Brasil ocorrida nas últimas duas décadas e de como tal expansão afetou a construção da identidade docente, a pesquisa indicou a elaboração de políticas de formação docente promovidas pelas próprias instituições como sendo uma ação efetiva para enfrentar o problema da identidade docente.

Palavras-chaves: Expansão da Educação Superior. Identidade Docente. Políticas Educacionais

ABSTRACT

This dissertation deals with the challenges of the teaching profession in the context of expansion of higher education. This expansion caused a number of problems related to the construction of the teaching professional identity, such as casualization and intensification of work, low pay, devaluation of the profession to society, evil appearance be teaching, among others. Faced with these problems, the research set out to address the following questions: How changes in society affected teachers and their professional identity? How the process of expansion of higher education has influenced the construction of the professional identity of a university professor? As the transformations that have taken place within the university contributed to affect the teaching identity? To answer them, these were the established objectives: 1) to investigate the process of expansion of higher education in Brazil, intensified, mainly by developed educational policies during the government of Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) and Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010); 2) analyze how this phenomenon of expansion of higher education has affected the teaching professional identity; c) present indicative that can contribute to addressing the problems caused in the teaching professional identity due to the expansion of higher education phenomenon. Due to the particular theme, it was decided to develop the research by analytical-reconstructive method, stopping mainly to bibliographical and documentary research. The methodology consisted of three stages: a) analysis and interpretation of primary data on the expansion of higher education in the period 1995-2010 selected by the INEP database; b) reviewing / Reconstructive the construction of teacher identity arising from changes in society and the university in recent decades, the process of casualization and intensification of teaching, the characterization of malaise teaching and the emergence of a new teacher professional profile, through the framework provided by Carvalho (2015), Catani (2006), Cicillini and Cunha (2014), Claro and Prophet (2015), Cunha (2013), Costa (2000), Diniz-Pereira (2011), Hall (2006), Mancebo, Maués and Chaves (2006), Massetto (2003), Miranda and Melo (2012), Morgado (2011), Morosini (2000), Novoa (1995), Penin (2009), Picado (2015), Veiga (2014) and Zabalza (2004); c) systematization of a set of proposals to help overcome the problems faced by teachers in building their professional identity against the background of expansion of higher education. Among the produced results, and the systematization of the scenario that characterized the expansion of higher education in Brazil occurred in the last two decades and as such expansion has affected the construction of teacher identity, the survey indicated the development of teacher education policies promoted by the institutions themselves as an effective action to address the problem of teacher identity.

Keywords: Expansion of Higher Education. Teacher identity. Educational policies

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, à minha primeira professora e educadora, minha mãe, Solange, que apesar de todas as dificuldades enfrentadas durante a sua vida, sempre me ensinou e incentivou a lutar pelos meus sonhos.

Em seguida, agradeço à minha esposa, Rita, pela compreensão e apoio em todos esses momentos difíceis que tivemos durante o percurso do mestrado. Agradeço a ela por sempre me fazer acreditar que tudo, um dia, aconteceria como havíamos planejado, mesmo quando os fatos mostravam o contrário.

Enfim, agradeço a meu orientador Dr. Altair Alberto Fávero, o qual, no início da graduação, me acolheu em seu grupo de pesquisa *Pragmatismo, filosofia e educação: as interfaces entre experiência, reflexão e políticas de ensino*, contribuindo, dessa maneira, para o aprimoramento da minha formação profissional e pessoal.

SUMÁRIO

Lista de Abreviaturas.....	08
Lista de quadros.....	10
Lista de gráficos.....	11
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
2. AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 1995 E 2010.....	15
2.1 A educação Superior na década de 1990 e a influência dos organismos internacionais.....	15
2.2 Políticas de expansão para a educação superior no octênio do governo FHC (1995-2002).....	18
2.2.1. Plano Diretor da Reforma do Estado ou Reforma Gerencial de 1995 (MARE).....	19
2.2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei N° 9394/1996).....	21
2.3. FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.....	23
2.2.4. O Plano Nacional de Educação (PNE/2001).....	24
2.3 Políticas de expansão do ensino superior no governo de Lula (2003-2010).....	26
2.3.1 Programa Universidade para Todos (PROUNI).....	26
2.3.2 Educação à distância (EaD).....	28
2.3.3. UAB – Universidade Aberta do Brasil.....	29
2.3.4. Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).....	30
2.3.5 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS).....	31
3. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....	33
3.1. Mudanças na sociedade e perfil dos sujeitos.....	33
3.2. Breve síntese do surgimento da profissão docente a partir do século XVIII....	36
3.3. Mudanças na estrutura da universidade.....	37
3.4. Conceito de identidade docente.....	39

3.5 Insatisfação com a profissão.....	42
3.6. Precarização e intensificação do trabalho docente.....	43
3.7. Mal estar docente.....	45
3.8. Salários.....	47
3.9. Novo perfil profissional, novas exigências.....	49
4. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PROFISSÃO DOCENTE.....	53
4.1. Valorização profissional.....	54
4.2. A formação do professor do ensino superior.....	56
4.3. Formação continuada ou permanente.....	59
4.4. Políticas de expansão da pós-graduação.....	66
4.4.1. Cenário atual da pós-graduação brasileira.....	67
4.4.2. Internacionalização da pós-graduação brasileira.....	70
4.4.3. Financiamento da pós-graduação.....	71
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	81

Lista de abreviaturas:

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE – Conferência Nacional de Educação

EAD – Educação a distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

CREDOC - Programa de Crédito Educativo

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

IES – Instituições Brasileiras de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Educação Superior

IFETS – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LULA – Luis Inácio Lula da Silva

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PL – Projeto de Lei

PDRE- Plano Diretor da Reforma do Estado

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPG – Plano Nacional da Pós Graduação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PT – Partidos dos Trabalhadores

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de quadros:

Quadro 1: Número de instituições de ensino superior pública e privada no período de 1994 a 2001.....

Quadro 2: Número de bolsas ofertadas pelo CNPq no período de 1995 a 2010.....

Quadro 3: Número de bolsas ofertadas pela CAPES no período de 1995 a 2010.....

Quadro 4: Número de artigos e porcentagem em relação à produção mundial.....

Quadro 5: projeção do número de bolsas que deverão ser ofertadas no país pela CAPES e CNPq até 2020, tendo como referência as já ofertadas no ano de 2010.....

Lista de gráficos:

Gráfico 1: Investimento da CAPES em bolsas da pós-graduação (Brasil e exterior) no período de 1995 a 2011.....

Gráfico 2: investimentos do CNPq em bolsas e no fomento a pesquisa no período de 1996 a 2010.....

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa está vinculada a linha de pesquisa: Políticas Educacionais do programa de Pós-Graduação em mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo e integra o projeto de pesquisa: Improvisação docente no cenário da expansão da educação superior: “O problema da identidade do professor universitário”, coordenado pelo Dr. Altair Alberto Fávero. Para atender aos objetivos propostos nessa pesquisa, a investigação foi realizada por meio dos estudos dos principais autores: Bosi, (2007), Mancebo, Maués e Chaves (2006), Fávero (2014) Hall (2003), Morgado (2011), Nóvoa (1995), Picado (2009), Zabalza (2004)

O interesse em investigar o processo de expansão do ensino superior, assim como os impactos que este fenômeno causou na identidade da profissão docente surgiu a partir das experiências realizadas pelo pesquisador junto ao grupo de pesquisa acima mencionado. As leituras sugeridas no grupo de pesquisa despertaram o interesse pela temática a ser pesquisada. Os encontros presenciais do grupo acontecem quinzenalmente no prédio da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo.

A presente dissertação justifica-se diante dos problemas enfrentados pela educação superior decorrentes de sua expansão. Acreditamos que essas políticas de expansão do ensino superior elaboradas pelo governo do Fernando Henrique Cardoso em 1995-2002 e Luis Inácio Lula da Silva em 2003-2010, contribuíram para o surgimento de diversos problemas, tais como: precarização e intensificação do trabalho docente, baixa remuneração salarial, desvalorização da profissão diante da sociedade, além do surgimento do mal estar docente. Todos esses novos fatores influenciaram a construção da identidade profissional do docente que trabalha atualmente no ensino superior

Nesse sentido, alerta-se para a necessidade da elaboração de novas políticas educacionais, que não frisem apenas o resultado quantitativo ou o produto final dessa expansão do ensino superior, mas que se reconheça e valorize a função do professor como a de um protagonista, não como de uma vítima diante desse novo cenário educacional de transformações que se desenha em nosso país.

Essa pesquisa tem como principal objetivo analisar o cenário de expansão do ensino superior no Brasil no período de 1995 a 2010, a fim de identificar os impactos que esse fenômeno tem causado na identidade profissional dos professores. Parte-se do pressuposto de que os problemas causados na construção da identidade docente aumentaram a partir dessa expansão da educação superior, que se iniciou na década de 1990. Acredita-se que o tema a ser investigado seja importante, pois é por meio da própria identidade que o indivíduo se reconhece como sujeito integrante de um grupo. É a partir dela que se define quem se é e como se é olhado por esse grupo.

Para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa, inicialmente serão realizadas as leituras das bibliografias acerca das seguintes temáticas: o fenômeno da expansão da educação superior no Brasil no período de 1995 a 2010, profissionalização docente e identidade docente. Por meio, da revisão de literatura deseja-se buscar compreender as políticas educacionais de expansão do ensino superior no Brasil. Logo em seguida, serão investigados os principais problemas que esse processo de expansão trouxe à construção da identidade profissional docente. Por último, buscar-se-á apresentar políticas educacionais que possam ajudar a contribuir para a solução do problema da crise da identidade profissional docente.

Entretanto, durante a investigação sobre o tema, surgiram algumas questões, as quais ajudaram a nortear a presente pesquisa. São elas: Como mudanças na sociedade afetaram os docentes e a sua identidade profissional? De que maneira o processo de expansão da educação superior tem influenciado a construção da identidade profissional do professor universitário? Como as transformações que aconteceram no seio da universidade contribuíram para afetar a identidade docente?

Devido à particularidade do tema optou-se por desenvolver a pesquisa, através do método analítico-reconstrutivo, detendo-se principalmente a pesquisa bibliográfica e documental. A metodologia usada na pesquisa constitui-se em três momentos: a) análise e interpretação dos dados sobre a expansão do ensino superior no período de 1995 a 2010; b) análise crítica/reconstrutiva dos principais conceitos que fazem parte da temática identidade profissional docente; c) por último, a sistematização de um conjunto de propostas que possam contribuir na superação dos problemas enfrentados pelos docentes na construção da sua identidade profissional diante do cenário da expansão do ensino superior.

O trabalho encontra-se estruturado em três capítulos: no primeiro investigaremos o processo de expansão do ensino superior no Brasil, intensificado principalmente pelas políticas educacionais elaboradas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e do Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010); no mandato de FHC (1995-2002) o cenário político brasileiro foi caracterizado por políticas de baixos investimentos, principalmente educacional. Entre as suas políticas elaboradas no governo, foram criados o Plano Diretor da Reforma do Estado ou Reforma Gerencial de 1995, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei N° 9394/1996), FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, O Plano Nacional de Educação (PNE/2001). Na segunda parte desse capítulo analisaremos as políticas educacionais de expansão do ensino superior do governo de Luis Inácio Lula da Silva no período de 2002 a 2010. Entre as políticas elaboradas sob seus mandatos, foi investigada a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), UAB – Universidade Aberta do Brasil, Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

No segundo, analisaremos como esse fenômeno da expansão do ensino superior afetou a identidade profissional docente. Iniciar-se-á esse capítulo, apresentando a partir das idéias de Stuart Hall em sua obra *A identidade Cultural na Modernidade*, a crise de identidade enfrentada pelo sujeito pós-moderno, trabalhando-se com a hipótese de que essa crise também influenciou a identidade docente. Continua-se a pesquisa investigando, a partir das idéias de Antonio Nóvoa apresentadas na obra *Profissão professor*, o momento inicial de institucionalização da profissão docente. Logo em seguida, com base na obra de Miguel Zabalza, serão apresentadas as mudanças que ocorreram na universidade a partir da década de 1990 e influenciaram a surgimento de um novo modelo de identidade profissional docente.

Por último, será apresentado um conjunto de propostas que podem contribuir para a solução dos problemas causados pela expansão do ensino superior na identidade profissional docente. Delinear-se-ão diferentes políticas de valorização docente, as quais devem priorizar a valorização e qualificação dos docentes universitários, sejam elas por elaboração de projetos internos nas próprias instituições ou através de políticas públicas que incentivem, por meio de bolsas, os docentes a realizarem qualificação em nível de mestrado ou doutorado etc.

2. AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 1995 E 2010

Nesse capítulo investigar-se- o fenômeno da expansão do ensino superior no Brasil que aconteceu principalmente na gestão do octênio do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e no octênio do governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010). Em ambos dos governos, foram criadas diversas políticas, leis, as quais favoreceram essa expansão, entre as principais, citamos as que serão o nosso objeto de estudo nesse capítulo: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); Plano Nacional da Educação 2001-2010 (PNE), Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

A expansão do ensino superior teve como principal característica o crescimento acelerado do número dessas instituições, matrículas e o surgimento de novas oportunidades de trabalho na área docente. Essa expansão gerou um aumento do número desses professores, provocando um conjunto de características específicas desse fenômeno, tais como, a intensificação, precarização, e o surgimento do mal-estar docente, tópicos que serão analisados no segundo capítulo dessa pesquisa e que tendem a influenciar a maneira pela qual docente, enquanto profissional, construirá a sua identidade. Essa identidade é construída a partir de um processo dialético, composto pelas relações desenvolvidas entre o docente, o meio em que ele se encontra inserido e a sua experiência de vida.

2.1. A educação Superior na década de 1990 e a influência dos organismos internacionais

No início do século XX, o Brasil encontrava-se demasiadamente atrasado em educação em relação aos outros países do mundo. O país possuía um baixíssimo número de escolas primárias e poucas universidades. Conforme descreve o documento do MEC

(BRASIL, 2006a, p.46) “com a prosperidade do pós-guerra, consolidam-se as percepções de que o país precisava de lideranças superlativamente bem preparadas para dar o salto do desenvolvimento”. Começa a partir de então, um momento histórico no país com a criação de diversas universidades federais pelos estados. “Possivelmente, nenhum país do continente teve uma arrancada tão vigorosa e cara. No período de 1960 a 1990 as matrículas no ensino superior subiram de 100 mil para 1,4 milhão” (BRASIL, 2006a, p.46). Toda essa expansão mudou o cenário educacional do país. Até 1980 essa expansão era coordenada pelo Estado, a partir disso, sofreu uma grande influência do setor privado, aumentando o número de matrículas. No entanto, toda essa expansão não foi o suficiente, ao se levar em consideração o atraso do Brasil em relação aos outros países do mundo. Mas quem seria então o culpado pelo atraso educacional no país?

Enquanto na Europa, a partir do século XVIII, a escola se difundia e nos séculos XIX e XX a maioria dos países universalizava o ensino, no Brasil, conforme descreve o documento do MEC (BRASIL, 2006a, p. 133) “em meados do século XVIII, estima-se que apenas 1 em cada 10 mil brasileiros frequentava a escola e que quase 70% de nossa gente eram analfabetos em 1900”. Torna-se fácil compreendermos esse atraso, em se analisando que o Brasil foi um país de colonização portuguesa e ao se visualizar “que 2/3 da população de Portugal nessa época também era analfabeta. Portugal legou-nos o que tinha de bom, mas também o que tinha de ruim. No segundo caso, dele herdamos uma fraquíssima tradição educativa” (BRASIL, 2006a, p. 133). Conforme descreve o texto do MEC essa condição continuou “mais ou menos a mesma até a metade do século passado. O crescimento que se deu depois disso é impressionante, mas não se conseguiu compensar em 50 anos um atraso que se acumulou por séculos” (BRASIL, 2006a, p. 133).

Uma breve análise do contexto social na década de 90 no Brasil torna-se imprescindível para ajudar a compreender de que maneira os acontecimentos ocorridos naquela época, fossem eles em nível nacional ou internacional, interferiram no rumo das políticas educacionais adotadas em solo brasileiro. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), nos 1990 “todas as políticas educacionais que foram implementadas no Brasil estiveram sob a influência dos organismos internacionais”.

A crise econômica que o sistema político capitalista sofreu na década de 1970 foi causada pelo fato de o Estado não conseguir dar conta da flexibilidade da economia Global. Isso provocou, nas próximas duas décadas, a crise do Estado de bem estar social

nos países europeus e, conseqüentemente, afetou os países latinos americanos. A partir disso, foi preciso repensar o papel do Estado em seu objetivo de administrar melhor os recursos públicos e conduzir com eficiência as finanças. Todos esses fatores surgiram porque o Estado não estava conseguindo atender às crescentes demandas da sociedade. Dessa maneira, na década de 1990 o Estado de bem estar social desaparece de cena para dar lugar a um estado de fortes privatizações públicas e liberdade ao mercado privado para determinar as políticas econômico-sociais.

Essas transformações tiveram como base a teoria do Estado neoliberal. O Banco Mundial e o FMI são os principais organismos internacionais responsáveis por adotar o neoliberalismo como tentativa de recompor a economia mundial. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o Banco Mundial é constituído por 176 países, fundado em 1944 com sede em Washington e tem como objetivo financiar os países em desenvolvimento, com a intenção de promover o seu crescimento econômico. O Fundo Monetário Internacional é composto por 187 países com sede em Washington e tem como objetivo regular o sistema financeiro mundial.

O Brasil, por ser visto como um país emergente e se encontrar em desenvolvimento, depende de investimentos externos para crescer economicamente. Ao assumir esses compromissos, o Estado tornava os investimentos que até esse momento eram públicos, em investimentos privados. Toda essa crença era defendida pelos os que acreditavam que no neoliberalismo a participação do Estado deveria ser a mínima possível, reduzindo os seus gastos públicos. Essas mudanças no cenário da educação superior, em âmbito internacional, fizeram com que os governos brasileiros assumissem o papel de gestor, fiscalizador e avaliador do sistema, em vez de um estado protetor.

Deste modo, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), as políticas neoliberais que foram implantadas no Brasil na década de 1990, tinham como principais objetivos impulsionar o país à ascensão social, promovendo melhores salários e cargos a população, e também atender as exigências dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) em aumentar o número de estudantes no ensino superior. Visto que esse modelo econômico prega o discurso que ao se investir em educação consegue-se, conseqüentemente, aumentar a produção do capital por meio da qualificação da mão de obra e do combate à desigualdade social.

Acreditava-se que a qualificação desses indivíduos, por meio da educação, contribuiria para a sua inserção no novo modelo de mercado de trabalho que acabara de

surgir. Esse trabalho que exigia dos indivíduos a capacidade de adaptação e dominação dos novos códigos da modernidade.

2.2. Políticas de expansão para a educação superior no octênio do governo FHC (1994-2002)

O presente tópico tem como principal objetivo analisar as políticas públicas elaboradas para o ensino superior durante o octênio do governo de Fernando Henrique Cardoso. FHC como ficou conhecido assumiu o cargo de presidente da república do Brasil em 1º de janeiro de 1994 e encerrou em 31 de dezembro de 2002. FHC no governo anterior de Itamar Franco foi ministro da Fazenda instalando o plano Real que estabilizou a economia brasileira e controlou a inflação.

O governo de FHC elaborou diversos documentos durante os seus oitos anos de mandato no país, o que dificulta um pouco a compreensão a respeito das políticas educacionais que foram produzidas durante a sua gestão. Por esse motivo, para facilitar o estudo, optou-se por analisar apenas quatro documentos: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN lei nº 9.394/96); Plano Nacional da Educação 2001-2010 (PNE lei nº 10.172), Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino superior (FIES lei 10.260/2001).

Os investimentos em educação no Governo FHC deram-se principalmente na educação básica, deixando os investimentos para a educação superior para o setor privado. Na visão de Carvalho (2015, p.61) “[...] a proposta do candidato Fernando Henrique Cardoso atribuía a crise da educação superior às universidades federais e mostrava-se defensor da livre iniciativa nesse nível educacional”.

Dessa maneira, segundo Cunha (2003) era preciso rever os investimentos na rede federal de ensino, sendo que o setor privado oferecia serviço de igual qualidade por menor preço. Cunha (2003, p. 39) ainda acreditava ser “[...] inaceitável que a rede federal consumisse de 70% a 80% do orçamento do Ministério da Educação (uma estimativa, aliás, bastante exagerada) para atender apenas a 22% dos estudantes de graduação”. Dessa maneira, “[...] a política para o ensino superior deveria promover uma “revolução administrativa: o objetivo seria a administração mais racional dos

recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais” A partir desse momento inicia-se um período caracterizado por baixos investimentos no ensino superior público, privatizações e o aumento do número de instituições de ensino superior privadas.

No governo de FHC houve um expressivo aumento no número das instituições de ensino superior, principalmente pela via privada. No decorrer desse tópico serão apresentadas as políticas elaboradas no governo de FHC para expandir o ensino superior brasileiro.

2.2.1. Plano Diretor da Reforma do Estado ou Reforma Gerencial de 1995 (MARE)

Em meio às críticas que o Estado recebia pela sua ineficiência em conseguir realizar os serviços públicos básicos, tais como, educação, saúde e cultura, foi criado em 1995, o Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE). Esse órgão tinha como principal objetivo promover a reforma da gestão pública, a qual foi materializada por meio do documento intitulado *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Conforme discorre o próprio documento (BRASIL, 1995, p. 12) “a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado”, o qual abandona a função de “ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento”. O documento (BRASIL, 1995, p. 12-13) ainda propõe “a descentralização para o setor público não estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica”.

A partir desse momento, o Estado deixa seu papel de protetor e passa a exercer a função de regulador desses serviços. Essas organizações e/ou entidades recebem os recursos do Estado para ficarem responsáveis pela gestão desse órgão, inclusive o ensino superior, que é o principal foco dessa pesquisa. A partir desse período, começa a sofrer as consequências das modificações geradas por essa reforma, como melhor descreve o próprio documento:

[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que, entretanto, não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. (Brasil,1995, p.12-13).

A educação que antes era reconhecida como um direito de todos e dever do Estado, após a execução desse documento passou a ser administrada por entidades privadas ou organizações, transferindo as verbas publicas para esses órgãos realizarem os serviços. Toda essa proposta foi influenciada pelos acordos com os organismos internacionais, Banco Mundial e Fundo Monetário internacional, os quais financiavam a expansão do ensino superior na época. O país, por ter assumido essas políticas neoliberais, iniciou o seu processo de crescimento econômico por meio da privatização dos serviços públicos e financiamento do setor privado. Nas palavras de Costa (2000, p.53) “segundo estes organismos internacionais, para o crescimento econômico e inserção na ordem mundial é preciso que os Estados estejam com orçamentos equilibrados e estabilidade interna da moeda”. Essa reforma administrativa contribuiu para aumentar o número de instituições privadas de ensino superior. Consta no quadro:

Quadro 1: Número de instituições de ensino superior pública e privada no período de 1994 a 2001

ANO	TOTAL	PÚBLICA	%	PRIVADA	%
1994	851	218	25,6	633	74,4
1995	894	210	23,5	684	76,5
1996	922	211	22,9	711	77,1
1997	900	211	23,4	689	76,6
1998	973	209	21,5	764	78,5
1999	1.097	192	17,5	905	82,5
2000	1.180	176	14,9	1.004	85,1
2001	1391	183	13,2	1.208	86,8

Fonte: MEC/INEP/DAES

No ano de 1994 existia no Brasil um total de 851 instituições de ensino superior, sendo dessas, 218 públicas e 633 privadas. Após a criação do Ministério da Administração e da Reforma do Estado e do documento Plano Diretor da Reforma do Estado, em 2001, existiam 1391 instituições, sendo destas 183 públicas e 1.208 privadas. É visível que a expansão do ensino superior nesse período aconteceu pela via privada, a qual, no fim do mandato do governo de FHC, em 2001, contava com 86,8% do total dessas instituições. Com o aumento do número dessas instituições privadas, surgiram novas vagas de trabalho para os docentes, vagas essas que começaram a ser preenchidas, principalmente, sob o regime de trabalho horista trazendo problemas como: a precarização, aumento da jornada de trabalho e baixa remuneração. Esses fatores serão descritos no próximo capítulo dessa pesquisa.

2.2.2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Nº 9394/1996)

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, é a lei brasileira mais importante no que se refere à Educação. Ela é composta por 92 artigos que dissertam a respeito de diversas temáticas da educação brasileira, desde a educação básica, até o ensino superior.

Nesse tópico da pesquisa, o objetivo principal, será analisar o capítulo IV da LDB, o qual aborda a educação superior e também serão verificados os impactos causados por essa lei na expansão do ensino superior.

Antes de iniciar o estudo do tópico anunciado acima, acredita-se ser de suma importância comentar a respeito do Capítulo III da LDB, o qual disserta a respeito da educação profissional. Conforme descreve a própria lei (BRASIL, 1996, p. 15) “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. E ainda, a educação profissional também deve ser ofertada a todos os alunos matriculados em todas as esferas do ensino público.

No entanto, foi somente anos mais tarde, com a criação dos institutos federais, que a população teve a oportunidade de ter acesso a esse modelo de ensino tecnológico e gratuito, pois o governo do FHC não tinha como objetivos seus criar novos institutos

de educação e/ou ampliar o número de matrículas pela via pública. Nos próximos tópicos desse capítulo ver-se-á que a sua maior preocupação se concentrava em reduzir gastos com a educação facilitando, dessa maneira, a expansão do ensino superior pela via privada.

Não perdendo o foco principal da pesquisa, retorna-se ao estudo com a análise do Capítulo IV da LDB intitulado Da Educação Superior. A temática da educação superior aparece nesse capítulo, dos artigos 43 aos 57, dissertando a respeito de temas sobre a estrutura e o funcionamento do ensino superior.

Constata-se que nesse capítulo, que engloba um total de 15 artigos, as principais temáticas abordadas dissertam: sobre a finalidade da educação superior a qual conforme descreve a própria LDB (1996, p. 16) deve “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”; conceder diplomas e formação aos estudantes nas diversas áreas do conhecimento, tornando-os aptos à inserção no mercado de trabalho; à criação de novos cursos por área do saber e em diferentes níveis de abrangência; os credenciamentos desses novos cursos devem atender às normas de credenciamento e renovação do MEC; é estabelecido o mínimo de 200 dias letivos, não contabilizados os dias de exames, o oferecimento de cursos noturnos com qualidade igual aos dos diurnos; autonomia das universidades para criar e extinguir novos cursos; estabelecer os currículos e programas dos seus cursos; instituir o número de vagas por curso de acordo com a sua capacidade; o colegiado de ensino e pesquisa deliberará, quando necessário, conforme seus recursos financeiros sobre: criar, expandir, alterar e eliminar cursos, aumentar ou reduzir o número de vagas e contrato de novos professores.

Como reflexo dessa lei assumida no Brasil pelo governo do FHC, houve, durante os seus oito anos de mandato, um elevado crescimento no número instituições e matrículas de ensino superior na rede privada. Segundo dados do Censo da educação superior de 2003 no início do governo FHC em 1994 o Brasil tinha um total 851 instituições de ensino superior, sendo 218 públicas e 633 privadas. Em 2002, esse número aumentou para 1.637, sendo 195 públicas e 1442 privadas. Em relação ao número de matrículas presenciais, conforme o Censo da educação superior de 2003, foi verificado, em 1994, um total de 1.661.034, sendo 690.450 na rede pública e 970.584 na rede privada. Ao término do seu governo em 2002 os números dispararam para um total de 3.479.913, com 1.051.655 na rede pública e 2.428.258 na rede privada.

2.2.3. FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

No ano de 1999 por meio da medida provisória 1827/99, substituindo o CREDUC – Programa de Crédito Educativo, criado em 1975, foi criado o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o qual tem como objetivo financiar os cursos de graduação com avaliação positiva do MEC aos estudantes matriculados em instituições de ensino superior que não sejam gratuitas.

No ano de 2001 foi aprovada a lei 10260/2001 e alterada, posteriormente, pela Lei nº 11.552/2007, que sanciona o financiamento estudantil superior. Desde, a sua criação, em 1999, como Medida Provisória, o programa sofreu alterações no que diz respeito ao valor concedido de financiamento. Inicialmente, o valor máximo concedido era de até 70% do valor da mensalidade. Após o mês de Setembro de 2005, 50%, e com a publicação em 19 de novembro de 2007, da lei 11.552/2007, passou a ser financiado o valor integral da mensalidade. De acordo com o documento *A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014* (BRASIL, 2014a p.58) “o reembolso do capital inicia-se após período de carência, que se inicia com a conclusão do curso. A taxa de juros sobre o montante financiado é fixa, da ordem de 3,4%”. Não são beneficiados pelo programa “estudantes cuja renda familiar bruta total não ultrapasse vinte salários mínimos. Dá-se prioridade aos estudantes mais bem colocados no Enem”.

Desde a sua criação na década de 1990, o FIES tem contribuído significativamente para a expansão do ensino superior no Brasil, oferecendo a alunos de baixa renda a possibilidade de ingressar nas instituições de ensino superior por meio do crédito educativo. Conforme descreve o documento do governo intitulado: *Prestação de Contas Ordinárias Anual – Relatório de Gestão do Exercício de 2010* (2011, p. 23) desde a sua criação em 1999 como MP até o final do ano de 2010 o Fies encerrou-se com um total de 529.53 contratos ativos administrados”.

O aumento do número de contratos realizados pelo FIES, contribui para elevar o número de estudantes no ensino superior e para o crescimento desse setor de ensino. Beneficiadas por esse programa do governo, as instituições particulares, cresceram

rapidamente, contribuindo para a expansão do ensino superior. Segundo Mancebo, Vale e Martins (2015) no período de 1995 a 2010 no país aconteceu um crescimento de 262,52% no número total de matrículas do ensino superior. “[...] indiscutivelmente, o que mais se expandiu no período foram matrículas nas instituições privadas, que tiveram um crescimento da ordem de 347,15%, enquanto na rede pública o aumento foi apenas de 134,58%”. (MANCEBO, VALE E MARTINS 2015, p. 35).

No ano de 2015 foi realizada uma série de mudanças no FIES, entre elas, segundo a Portaria Normativa n. 21, de 26 de dezembro de 2014, o estudante, para solicitar o FIES, deve ter tirado pelo menos nota igual ou superior a 450 no ENEM e não ter zerado a redação. Segundo informações extraídas do site do programa, outra mudança foi em relação aos juros, que passaram de 3,4% para 6,5% ao ano. O limite de renda para obter o financiamento também mudou de 20 salários por família para 2,5 por pessoa. O novo FIES também busca corrigir as desigualdades sociais existentes no país, priorizando a oferta de vagas nas regiões norte, nordeste e centro-oeste. Assim como, prioriza o crédito para os cursos da área de engenharia, formação de professores e saúde, por acreditar que esses cursos são decisivos no desenvolvimento do país. Após esses cursos, o próximo critério de seleção são para os cursos que possuam notas 5 e 4 no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

2.2.4. O Plano Nacional de Educação (PNE/2001)

Em 09 de janeiro de 2001 foi aprovado pela lei 10172 o Plano Nacional da Educação. No diagnóstico apresentado pelo Plano Nacional de Educação (2001, p. 28) mostra que “a educação superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas, que se agravarão se o Plano Nacional de Educação não estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento”. Visto que uma boa taxa dos jovens ainda não possui curso superior e com as exigências do processo de globalização é imprescindível que o ser humano possua formação de nível superior para não ser excluído do mercado de trabalho.

Para alterar esse quadro o Plano Nacional da Educação 2001-2010 (PNE), colocou como objetivo ao governo que pelo menos 30% da população brasileira, entre

18 e 24 anos de idades, deverá estar frequentando o ensino superior. Somado a esse fator e ao imenso problema que a União encontrava em conseguir oferecer vagas no ensino público para o restante da população que ainda não podia frequentar o ensino superior, o governo iniciou o processo de realização de suas metas por meio da expansão do ensino superior privada.

Nesse sentido, segundo os dados extraídos do censo da educação superior de 2001 e 2012, no ano de aprovação do PNE em 2001 o Brasil possuía um total de 1391 instituições de ensino superior existentes, sendo destas 183 públicas e 1208 privadas. Em 2011 já contava com 2365, sendo destas 284 públicas e 2081 privadas. O número de matrículas também aumentou de um total de 3.036.113 em 2001 para 6.739.689 em 2011.

Podemos constatar que as metas do PNE 2001-2010 foram bastante ambiciosas em querer aumentar radicalmente o número de matrículas no ensino superior, principalmente se considerarmos que o Brasil vem de um atraso educacional de décadas, e querer suprir esse retrocesso em poucos anos, afetaria as condições de trabalho oferecidas aos docentes, e principalmente a maneira como eles constroem a sua identidade profissional. Mas deixamos essa discussão para o próximo capítulo da nossa pesquisa, afinal nosso foco nesse primeiro capítulo, é compreender as políticas de expansão do ensino superior no período de 1994 a 2010.

Em 25 de junho de 2014 foi aprovado pela lei nº 13.005 o Plano Nacional da Educação (2014-2024). Esse documento é continuidade do primeiro Plano Nacional da educação. Ele é composto por vinte metas. A meta 12 é dedicada exclusivamente a expansão da educação superior. Vejamos:

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014, p.41)

Segundo o documento citado acima a democratização do ensino superior é uma das metas a serem alcançadas até 2024. No entanto, mesmo trilhando esse caminho, o país ainda apresenta algumas dificuldades em alcançar as metas. Conforme discorre o próprio documento (BRASIL, 2014, p. 41) no ano de “[...] 2011 registrou que a taxa bruta atingiu o percentual de 27,8%, enquanto a taxa líquida chegou a 14,6%. O PNE (2001-2010) estabelecia, para o fim da década, o provimento da oferta de educação

superior para, pelo menos, 30% da população de 18 a 24 anos”. No entanto, mesmo ocorrendo um progresso, “[...] o salto projetado pela Meta 12 do novo PNE, que define a elevação da taxa bruta para 50% e da líquida para 33%, revela-se extremamente desafiador”.

2.3. Políticas de expansão do ensino superior no governo de Lula (2003-2010)

Neste tópico analisaremos as políticas públicas direcionadas ao ensino superior que foram elaboradas nos oito anos do governo de Luís Inácio Lula da Silva. Lula popularmente como era conhecido, assume a presidência do país em 2003-2010 pelo Partido dos Trabalhadores (PT). O governo Lula da mesma maneira que o governo antecessor de FHC não elaborou apenas um documento único para a educação superior.

O governo Lula propõe um conjunto de reformas e medidas visando expandir o ensino superior, entre elas o aumento do número de Universidades e Instituições de Ensino Federais, por meio da criação da criação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), além do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

2.3.1. Programa Universidade para Todos (PROUNI)

As políticas públicas no Brasil a partir dos anos de 1990 sofreram uma forte influência da avalanche neoliberal que invadiu, de certa forma guardadas as especificidades e contextos, todos os países. Em meio a essas propostas políticas neoliberais ditadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), encontram-se as políticas "afirmativas" para o Ensino Superior. Tais políticas visam à inclusão dos desfavorecidos sócio/econômico/cultural que historicamente buscaram o seu espaço na Educação Superior. Com base nisso o governo passa a criar políticas que possam oferecer a

inclusão no Ensino Superior e junto disso ajudar a promover a equidade e combater a desigualdade social.

Em 10 de setembro de 2004 o governo criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), através da Medida Provisória MP 213/2004, e no dia 13 de janeiro de 2005 a institucionalizou pela lei número 11.096. O objetivo do programa é promover a inserção de discentes nas instituições de ensino superior privadas, com ou sem fins lucrativos, públicas, oferecendo bolsas integrais e parciais, de 50% e 25%. Os brasileiros para se candidatar a uma bolsa do Prouni, devem obter aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ser brasileiro, não possuir diploma de qualquer outra instituição de ensino superior, e ter cursado o ensino médio em escola pública, ou na rede privada, sob a condição de bolsista. Para a concessão de bolsa integral, ele deve ter renda familiar mensal per capita de no máximo um salário mínimo e meio. E para a bolsa parcial, a renda não deve ser maior que o valor de três salários mínimos. Além disso, somente podem se candidatar as bolsas os discentes que tenham cursado o ensino médio completo em escola pública ou na condição de bolsista em escola privada, os portadores de deficiência, e os professores da rede pública de ensino, que desejam buscar a formação a nível superior. Para manter a bolsa é necessário que o estudante atenda ao prazo de conclusão do curso e possua desempenho acadêmico com no mínimo 75% do total. As instituições de ensino superior privadas ao aderirem ao programa ficam isentas de impostos e contribuições.

A criação do Prouni é justificada pelo número existente de vagas ociosas nas instituições de ensino superior privadas. Em que os números dessas vagas segundo Inep e Catani, Hey e Gilioli (2006) se mostram em 35% em 2002, 42% em 2003 e 49,5% em 2004. O MEC/INEP em seu censo de 2011 confirma o crescimento das instituições de ensino privadas, "favorecido pela Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999 onde o legislativo brasileiro ratificou a natureza lucrativa das instituições educacionais" (GUERRA; FERNANDES, 2009, p. 284).

Com a criação do Prouni um dos resultados foi o crescimento do número de instituições de ensino privadas, as quais subiram de 711 em 1996 para 2081 em 2011. O censo de 2011 (BRASIL, 2013, p. 41) declarou "[...] o total de 30.420 cursos de graduação, sendo 29.376 (96,6%) na modalidade presencial e 1.044 (3,4%) na modalidade à distância". Segundo o MEC/INEP (2011) a iniciativa privada detém 67,7% dos cursos de graduação, o restante 18,7% encontra-se na categoria pública, onde

18,7% desses cursos estão em instituições de ensino superior federais, 11,0%, em instituições de ensino superior estaduais e 2,6%, em instituições de ensino superior municipais.

Ao ser criado, o PROUNI, é explicado como a maneira mais viável de gerar menos despesas para a União ao ampliar o número de vagas no ensino superior, logo que "a renúncia fiscal, na ordem de R\$ 50 milhões, seria consideravelmente inferior ao valor montante gasto pelo governo para gerar o mesmo número de vagas em instituições de ensino superior públicas, estimado em R\$ 350 milhões" (FERNANDES; GUERRA, 2009, p. 297). Portanto, naquele momento era mais vantajoso para o Estado pagar para receber um serviço do que ter que oferecê-lo com maiores custos.

Ainda, segundo a fonte do Sisprouni (2012), dados mostram que em 2005 foram oferecidas um total de 112.275 bolsas pelo programa, sendo destas 71.905 integrais e 40.370 parciais. Enquanto em 2010 foram ofertadas. 241.273, sendo destas 125.922 integrais e 115.351 parciais.

A criação do programa Prouni e as bolsas ofertadas por ele foram uma das principais causas do aumento do número de discentes no ensino superior. Entretanto, devido ao aumento do número de estudantes no ensino superior, foi necessário também contratar mais professores para atender a toda essa expansão de matrículas. Devido a falta de docentes e muitas dessas contratações terem acontecidas de uma maneira rápida e sem critérios de seleção, elas criaram um novo cenário educacional e junto deles alguns problemas, tais como: Quais são as condições de trabalho e salários oferecidas aos docentes? De que maneira o docente constrói a sua identidade profissional nesse cenário de expansão do ensino superior? Essas e outras são algumas das questões que iremos investigar no segundo capítulo dessa pesquisa devido a falta de docentes.

2.3.2. Educação a distância (EaD)

A educação a distância (EaD) foi regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622. No Art. 1º desse decreto (Brasil, 2005, p.01) a educação a distância é reconhecida “como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e

tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

A modalidade de ensino a distância é uma das grandes responsáveis pelo aumento do número de matrículas e instituições de ensino superior no Brasil. A sua grande procura está relacionada a facilidade de adaptação dos horários das aulas por parte dos estudantes, já que são eles que adequam os horários, de acordo com o seu tempo disponível.

Nas palavras de Gomes (2013, p. 14) “[...] a EAD tem representado um papel importante também na expansão do ensino superior privado, pois tem sido utilizada para ampliar consideravelmente o número de alunos, baratear os custos e maximizar os lucros”. Conforme dados do censo da educação superior de 2010 o número de matrículas atingiram 14,6% do total no ensino superior. Na sua regulamentação em 2005 o número total de instituições de ensino superior a distância eram 61, enquanto em 2010 eram 135. Em relação ao número de matrículas tínhamos em 2005 um total de 114.642 e em 2010 um total de 930.179.

Conforme discorre o Relatório do Ministério da Educação-Secretária de Educação Superior intitulado *Comissão Assessora para Educação Superior a Distância* (BRASIL, 2002, p. 5) a quantidade de pessoas no nosso país que deseja ter a uma “formação superior e, por diferentes razões - principalmente, econômicas - não encontra condições de ingressar nos cursos atualmente oferecidos é estimado em mais de três vezes superior ao de vagas iniciais hoje oferecidas” e como uma alternativa para esse problema de escassez de vaga no ensino superior, surge a modalidade de ensino a distância.

2.3.3. UAB – Universidade Aberta do Brasil

O ensino a distância é reconhecido pelo governo como uma ferramenta para contribuir na expansão do acesso à educação superior, principalmente para todos aqueles que não possuem condições financeiras de cursar um curso presencial, ou ainda, são moradores de localidades que não possuem instituições de ensino superior próximas. Nesse sentido, em 08 de junho de 2006, é criada por meio do Decreto nº

5.800, a Universidade Aberta do Brasil, que tem com principal meta expandir o número de cursos e matrículas na educação superior no Brasil pela via pública. Vejamos conforme descreve o próprio documento, quais são os objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
 - II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
 - III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
 - IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
 - V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
 - VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância;
 - VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.
- (BRASIL, 2006, p. 01)

A rede UAB não possui uma sede ou endereço próprio, ela funciona articulada com as diferentes instituições de ensino superior públicas no país, articuladas com as três esferas do governo, ou seja, federal, estadual e municipal. Ao implementar o sistema UAB no país o governo buscou oferecer ensino de qualidade a locais que até então eram inimagináveis por outros governos, e ainda promover o desenvolvimento econômico, social e humano dessas regiões.

2.3.4. Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

O Reuni Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais foi criado em 24 de abril de 2007 por meio do Decreto nº 6.096 e tem como principal objetivo aumentar o número de matrículas e combater a evasão dos estudantes no ensino superior.

O programa surge com o objetivo de atender a altíssima demanda da expansão do ensino superior na esfera pública, pois segundo o relatório do Reuni de 1998 “[...] apenas 24,31% dos jovens brasileiros, com idade entre 18 e 24 anos, têm acesso ao ensino superior” (REUNI, 2009, p. 3).

O processo de criação das universidades públicas no Brasil iniciou-se demasiadamente atrasado, praticamente em meados dos séculos XX com a criação das primeiras universidades no Brasil. Conforme dados extraídos do site do MEC no período de 1808 a 202 o país possuía um total de 148 universidades federais, enquanto no decorrer do período de oito anos de mandato do governo Lula (2002-2010) esse número aumentou consideravelmente. Foram criadas no seu octênio de governo 126 campus. Dessa maneira, podemos constatar que uma das preocupações do governo não foi apenas expandir o acesso ao ensino superior pela via privada, mas tentar equalizar essa expansão.

2.3.5. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)

Em 29/12/2008 é publicada a lei 11.892 que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Conforme descreve o documento Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008 Comentários e Reflexões (2009, p.8) “estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais”.

Os Institutos Federais têm como principais objetivos aumentar o número de estudantes na educação profissional, tecnológica e superior pública; contribuir na redução da pobreza, formar profissionais qualificados que possam contribuir para o desenvolvimento da região em que se encontram inseridos, incentivando eles após de qualificados a continuarem no interior do país. Dessa forma, os Institutos federais foram criados buscando oferecer educação pública, gratuita e de qualidade a população nas regiões e municípios, que possuem elevados índices de pobreza e poucas instituições de ensino superior.

Segundo dados extraídos do site do MEC desde a aprovação da lei 11.892, o Brasil aumentou consideravelmente o número de Institutos Federais, contribuindo dessa maneira para a expansão do ensino superior público. No período de 1909 a 2002, o país tinha um total de 140 campus. No período de apenas 7 anos, ou seja, de 2003 a 2010, o Brasil passou a ter 214 campus.

A partir dos dados apresentados no conjunto desse primeiro capítulo, podemos perceber o aumento do número de matrículas e instituições de ensino superior, as quais aconteceram durante os dois mandatos do governo Lula (2002-2010). E que esse crescimento exigiu uma demanda maior de docentes para o ensino superior. O Brasil está correndo atrás do tempo perdido, priorizando uma expansão rápida, na qual foi necessário criar diversas políticas que favoreceram esse crescimento.

Entre as principais políticas elaboradas pelo governo para aumentar o número de instituições e de alunos no ensino superior, destacamos: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) criado pela lei número 11.096 em 13 de janeiro de 2005. O PROUNI busca promover a inclusão de alunos nas instituições de ensino superior privadas, com ou sem fins lucrativos, públicas oferecendo bolsas integrais e parciais de 50% e 25%; O decreto nº 5.622 de 20 de dezembro de 2005 regulamentou a educação a distância (EaD), essa modalidade de ensino oferece aos discentes a possibilidade de frequentar um curso superior em horários diferenciados, de acordo com a sua disponibilidade de tempo; A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada em 08 de junho de 2006 por meio do Decreto nº 5.800 e tem com principal meta expandir o número de cursos e matrículas na educação superior no Brasil pela via pública; O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi criado por meio do Decreto nº 6.096 em 24 de abril de 2007 e tem como principal objetivo aumentar o número de matrículas e combater a evasão dos estudantes no ensino superior; Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela lei 11.892 publicada em 29/12/2008. O principal objetivo dessas instituições de ensino é contribuir no aumento no número de estudantes na educação profissional, tecnológica e superior pública. No entanto, esse elevado crescimento do número de universidades, matrículas, e a contratação emergencial de docentes, alterou as condições de trabalho oferecidas aos docentes, e principalmente, influenciando na construção da sua identidade profissional. Temática essa que será o nosso objeto principal de estudo no próximo capítulo.

3. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

As políticas educacionais elaboradas durante o período de 1994 a 2010 nos octênios do governo de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva tinham como principal objetivo aumentar o número de instituições de ensino superior e o ingresso de estudantes. No entanto, essa expansão do ensino superior descrita no capítulo anterior, além de aumentar significadamente o número de instituições de ensino superior e matrículas, gerou um grande número de vagas de trabalhos na área docente.

E para dar conta desse fenômeno sugerimos a hipótese de que as instituições de ensino superior cresciam aceleradamente, e o número de alunos aumentava radicalmente ano após ano, e foi preciso contratar o maior número possível de docentes no menor espaço de tempo. Contudo, ao serem realizadas essas contratações, começaram a surgir alguns problemas, os quais serão o núcleo da nossa investigação nesse segundo capítulo da pesquisa: Quais são as condições de trabalho oferecidas a esses docentes? Como se constrói a identidade docente nesse cenário de expansão? Quais os impactos que esse fenômeno tem causado na identidade profissional docente?

Dessa maneira, nesse segundo capítulo, investigaremos os impactos causados pela expansão do ensino superior no período de 1994 a 2010 na identidade do professor universitário. Iniciaremos esse capítulo, com uma revisão de literatura das obras de Stuart Hall (2003) e Zigmunt Bauman (2005). A primeira intitulada *A identidade cultural na pós-modernidade* e a segunda *Identidade*. Acreditamos, que essas duas obras nos ajudarão a compreender as transformações que aconteceram nesses últimos dois séculos na sociedade e que delinearão um novo perfil de identidade aos seres humanos, em especial aos docentes, os quais serão os principais sujeitos de estudo da nossa pesquisa.

3.1. Mudanças na sociedade e perfil dos sujeitos

As transformações no mundo presente têm provocado segundo Hall (2003), uma alteração no alicerce da sociedade, a qual o autor descreve da seguinte maneira:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes de deslocamento ou descentralização do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. (HALL, 2003, p. 09)

Conforme comenta Hall, atualmente, podemos perceber uma modificação na identidade do sujeito, e ela não é a mesma dos séculos passados, e se ela se encontra em crise, precisamos então, identificar, quais foram esses fatores, que causaram essas modificações. No passado, segundo Hall (2003), a concepção de identidade do sujeito era denominada como um sujeito sociológico. Esse que se constituía na interação do sujeito com a sociedade. O sujeito possuía um núcleo interior, o seu eu real, que era constituído e transformado durante as relações que esse sujeito possuía com o seu exterior (HALL, 2003, p. 11).

No entanto, atualmente as mudanças trouxeram uma nova concepção de sujeito, essa descrita pelo autor como sujeito pós-moderno. De acordo com Hall (2003, p. 12) “O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. Tudo o que somos e pensamos é resultado do nosso contato com o mundo, com as pessoas. Dessa maneira um “eu imutável” é impossível na pós-modernidade, visto que diariamente estabelecemos os mais diferentes modelos de relações com os seres humanos, sejam elas, virtuais ou pessoalmente, e a partir de cada contato que temos, nossa identidade é construída, como no exemplo citado por Bauman:

Sim, é preciso compor a sua identidade pessoal (ou as suas identidades pessoais?) da forma como se compõe uma figura com as peças de um quebra-cabeça, mas só se pode comparar a biografia com um quebra-cabeça incompleto ao qual falem muitas peças (e jamais se saberá quantas). O quebra-cabeça que se compra numa loja vem completo numa caixa, em que a imagem final está claramente impressa, e com a garantia de devolução do dinheiro se todas as peças necessárias para reproduzir essa imagem não estiverem dentro da caixa, ou se for possível montar uma outra usando as mesmas peças. E assim você pode examinar a imagem na caixa após cada encaixe no intuito de se assegurar que de fato esta no caminho certo (único), em direção a um destino previamente conhecido, e verificar o que resta ser feito para alcançá-lo. (2005, p. 54)

Assim como no quebra-cabeça a nossa identidade é formada por peças, a diferença, é que a nossa identidade não vem pronta, pré-determinada, como o quebra-cabeça, ela vai se construindo no decorrer da nossa existência, das nossas relações que temos com o mundo e as pessoas, e ela nunca acaba. Todas essas transformações estão sendo causadas pelas mudanças estruturais e institucionais nas sociedades, as quais tem afetado diretamente as nossas identidades, tornando-nos mais instáveis. Bauman complementa (2005, p. 32) “buscamos, construímos e mantemos as referências comuns de nossas identidades em movimento — lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo”.

Essas alterações descritas acima produziram o sujeito pós-moderno, caracterizado por possuir uma identidade mutável. Nas palavras de Hall (2003, p. 13) esse “[...] sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”. A dificuldade dos sujeitos em definirem as suas identidades se encontra entre as principais características causadas pela pós-modernidade na identidade dos indivíduos. Hall chama atenção com a seguinte afirmação (2003, p. 47) ora “[...] algumas vezes dizemos que somos ingleses ou Galeses ou indianos ou jamaicanos”. Esses efeitos causados pela pós-modernidade também afetaram a identidade profissional docente. Visto que, se considerarmos, que nas instituições de ensino superior, ora temos professores, que se definem como médicos, ora como professores; ora como químicos, ora professores; ora como advogados, ora como professores etc. No entanto, o que estaria provocando essa ruptura no modelo de identidade do sujeito sociológico para o sujeito pós-moderno?

Hall (2003, p.67) caracteriza esse fenômeno como “[...] um complexo de processos e forças de mudança, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo “globalização””. Ainda Hall, parafraseando as idéias de McGrew define como globalização “[...] àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado”.

O processo de globalização influenciou a identidade dos sujeitos, transformando-a de algo imutável para mutável, criando dessa maneira um novo perfil de sujeito, o qual se encontra em constante movimento e alteração. E é nessas

sociedades globalizadas como afirma Hall (2003, p. 72-73) que “os lugares permanecem fixos; é neles que temos raízes. Entretanto, o espaço pode ser “cruzado” num piscar de olhos – por avião a jato, por fax ou por satélite”. E é nesse rompimento de fronteiras que as identidades de diferentes sujeitos, dos mais diversos lugares do mundo se cruzam, provocando essas mudanças contraditórias.

Dessa maneira, percebemos que a globalização não apenas facilitou o encontro dessas diversas culturas que se encontravam distantes, como também, provocou nelas mudanças. Como melhor descreve o próprio autor:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e “parecem flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha (HALL, 2003, p. 75).

A globalização, além de permitir, o acesso a diversas culturas, que antes se encontravam isoladas, também possibilitou aos sujeitos, se identificarem ou assumirem, essa nova cultura desconhecida que lhe é apresentada. Todo esse fenômeno tem causado tumultos no eu interior do sujeito, uma espécie de conflitos entre o velho e o novo, desestruturando as suas identidades, e na maioria das vezes, deixando-as a margem da escolha de uma identidade imposta pela mídia.

Nesse tópico, brevemente, contextualizamos as transformações que aconteceram na sociedade pós-moderna no último século e a maneira como elas modificaram a identidade do sujeito que nela habitava. Essas modificações apresentadas nesse tópico contribuirá para entendermos os impactos que essas mudanças causaram na sociedade e na identidade profissional docente.

3.2. Breve síntese do surgimento da profissão docente a partir do século XVIII

Conforme descreve Nóvoa (1995, p. 15) “a segunda metade do século XVIII é um período-chave na história da educação e da profissão docente. Por toda a Europa

procura-se esboçar o perfil do *professor ideal*". Até esse período a igreja católica era a grande responsável pela educação, pelos professores, pelos currículos, tudo se encontrava sob o domínio dela. Nasce então, a partir desse momento, um novo perfil de professores, os quais passam a executar as suas atividades sob a responsabilidade do Estado. Segundo Nóvoa (1995) mesmo acontecendo essa transição de professores religiosos para laicos, não aconteceu mudanças significativas na profissão. Para Nóvoa (1995) é no final do século XVIII que se institui aos professores, o uso obrigatório da licença fornecida pelo Estado para ensinar, como melhor define o próprio autor:

[...] a criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá como base de recrutamento dos professores e ao delinear uma carreira docente (NÓVOA, 1995, p. 17).

A partir desse momento é exigido que todos aqueles que desejam ser professores devem possuir requisitos mínimos que atendam ao perfil da carreira. Como melhor descreve Oliveira (2010, p. 19) a profissionalização nesse exemplo, pode ser “[...] compreendida como o ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora [...]”, e ainda conseguir indicar o “[...] movimento de organização e busca de um lugar, no sentido do reconhecimento social e do valor econômico de um determinado grupo profissional que comporta no seu interior distinções e complexidades”, as quais lhe caracterizam como uma profissão.

Ao fazer a escolha por uma determinada profissão o sujeito define uma maneira de viver. A partir desse momento, inicia-se nele o processo de constituição do seu ser, influenciado por esse grupo que ele acabara de entrar. Tal pertencimento a esse grupo, pode lhe trazer tantos aspectos positivos, como negativos, e esse processo é chamado de construção da sua identidade profissional, o qual veremos nos próximos tópicos.

3.3. Mudanças na estrutura da universidade

A expansão do ensino superior é um fenômeno que tem influenciado as transformações que aconteceram nas instituições, e possivelmente um dos principais

fatores responsáveis pela modificação da identidade docente. Nesse tópico, analisaremos apenas algumas transformações importantes que as instituições de ensino superior sofreram nessas últimas duas décadas e que influenciaram de certa maneira a construção da identidade do professor.

Zabalza (2004) parafraseando Michavila (2000) elaborou uma síntese descrevendo os seis grandes desafios que a universidade precisa enfrentar atualmente:

1. Adaptar-se às atuais demandas do mercado de trabalho, oferecendo uma formação que, sem renunciar aos conteúdos básicos, capacite seus estudantes a um fácil acesso à oferta de trabalho.
2. Situar-se em um novo contexto de competitividade social, no qual vai predominar a qualidade e a capacidade para estabelecer planos e introduzir ajustes.
3. Melhorar a administração, em um contexto de redução de investimentos públicos, o que exige a incorporação de novas fontes de recursos financeiros e uma maior transparência na distribuição deles.
4. Incorporar as novas tecnologias tanto na administração como na docência e aproveitar seu potencial para criar novas formas de relação interinstitucional e novos sistemas de formação (redes virtuais, ensino a distância, etc.)
5. Organizar-se como força motriz do desenvolvimento da região a que pertencem, tanto no aspecto cultural como no aspecto social e econômico, através do estabelecimento de redes de colaboração com empresas e instituições.
6. Situar-se em um cenário novo, globalizado, de formação e emprego, adaptando a ele suas próprias estratégias formativas: promover a interdisciplinaridade, o domínio de línguas estrangeiras, a disponibilidade de estudantes e professores, a pesquisa em parceria, os programas e sistemas de credenciamento compartilhados, etc. (ZABALZA, 2004, p. 34).

Todas essas mudanças descritas pelo autor influenciaram o cotidiano de trabalho dos docentes nas instituições de ensino superior, particularmente modificando a sua identidade profissional. Segundo Zabalza (2004), atualmente presenciamos um momento em que aconteceram diversas mudanças na universidade, tanto na sua estrutura de ensino, como na sua posição e sentido social. Para se adaptar a essas mudanças, conforme descreve o próprio autor (2004, p. 19), a universidade buscou implementar por meio de forças externas “[...] mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias com o objetivo colocá-las em condição de enfrentar os novos desafios que as forças sociais lhe obrigam a assumir”.

Facilitará o nosso entendimento se analisarmos brevemente o contexto social em que a universidade se encontrava inserida até os anos de 1980, e o contexto atual, em que ela se encontra. Até meados da década de 1980, conforme descreve Zabalza (2004,

p. 21-22) “[...] não existia a forte pressão social pelo emprego, e nossas prioridades e as de nossos professores construíram-se à margem dessa obsessão”. Visto que, uma grande maioria da população ainda residia no campo e tinha como meio de subsistência a sua própria produção. No entanto, nas últimas duas décadas a universidade sofreu um conjunto de transformações, as quais Zabalza caracteriza:

De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico, de lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade). De instituição com uma “*missão*” que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um “*serviço*” que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força do trabalho da sociedade à qual pertence. De instituição conduzida por acadêmicos que definiam sua orientação e administravam seu desenvolvimento, tornou-se mais um espaço em que se destacam as prioridades e as decisões políticas. (2004, p. 25)

Toda essa gama de mudanças que aconteceram nas universidades nos últimos 25 anos, tais como, a sua expansão, heterogeneidade dos alunos, diminuição de investimentos, exigência de novas habilidades e competência no trabalho do professor, novo modelo de gestão similar aos das empresas, fizeram com que as universidades se inclinassem mais aos interesses econômicos do capitalismo do que a formação pessoal dos sujeitos, afetando diretamente a construção da identidade profissional docente.

3.4. Conceito de identidade docente

Citando Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54) a identidade profissional docente é compreendida “[...] como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções [...]”, construindo, “[...] consciente e inconsciente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...]”. Garcia ainda descreve:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (GARCIA, 2009a, p. 112)

O conceito de identidade docente é descrito acima pelo autor como uma realidade em constante movimento, que evolui, sofre influências do meio em que se encontra inserido. Essa identidade nunca cessa, se constrói ao longo de toda a história de vida do professor, sofrendo influência tanto da sua vida pessoal, como profissional. A construção da sua identidade é caracterizada por essa interação ativa do sujeito eu - contexto - sujeito - eles, onde, em um processo dialético, se constrói a sua identidade. Essa que nunca será perfeita ou acaba, pois sempre estará em constantes transformações e evoluções.

Segundo Garcia (2009) a identidade docente também é caracterizada por suas sub-identidades, as quais são constituídas pelas relações que o docente tem em diferentes contextos, seja no âmbito familiar, ou em seu trabalho. A identidade docente é o que caracterizará o seu perfil, como bons ou maus professores. Dessa maneira, se torna cada vez mais difícil para os professores constituírem uma identidade única, sendo que eles trabalham em mais de uma instituição, pois ora trabalham em entidades públicas, ora em privadas. E na realização do seu trabalho são submetidos a diferentes modelos de gestão.

Zabalza (2004) classifica três modelos de identidade do professor universitário: a dimensão profissional, pessoal, administrativa. A primeira refere-se as habilidades necessárias ao professor para exercer a atividade de docência. Segundo Zabalza (2004), nesse novo cenário de expansão do ensino superior é comum esquecermos que para ser professor é necessário possuímos um conjunto de habilidades e competências, as quais ajudarão a realizar as atividades docentes; e difundirmos a crença que para atuarmos como professor é necessário apenas ter vocação e experiência. Zabalza enumera um conjunto de habilidades intelectuais, as quais ele acredita ser imprescindível na construção da identidade profissional docente:

- saber identificar o que o aluno já sabe (e o que não sabe e necessitaria saber);

- saber estabelecer uma boa comunicação com seus alunos (individual e coletivamente: dar explicações claras, manter uma relação cordial com eles;
- saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes com que se tenha em trabalhar (jovens do ensino médio, estudantes alunos, etc.); ser capaz de estimulá-los a aprender, a pensar e a trabalhar em grupo; transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico, pela atualização, etc. (ZABALZA, 2004, p. 111)

A citação acima remete ao novo paradigma educacional no qual estamos vivendo. São novos tempos em que são exigidos do professor a capacidade de criar bons vínculos de amizade com os seus alunos, e principalmente, conhecer a individualidade de cada um. Além dessas habilidades intelectuais é preciso também que o professor possua uma quantidade significativa de competências para realizar a docência:

- alto nível de conhecimento em sua disciplina;
- habilidades comunicativas (conexão entre os conteúdos, clareza na exposição oral ou escrita deles, materiais bem elaborados, etc.);
- envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes: buscar meios de facilitá-la, estimular o interesse deles, oferecer-lhes possibilidades de uma formação exitosa, motivá-los para trabalhar arduamente, etc. (ZABALZA, 2004, p. 112)

Essas competências exigidas dos professores desejam formar um profissional capaz de criar condições que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. A profissionalização docente é caracterizada como a maneira em que os docentes se referem aos alunos e ao modo como os professores agem diante deles para que aprendam, e o que pretendem ensinar (ZABALZA, 2004, p. 113). Outro aspecto que faz parte da construção da identidade profissional do docente universitário é a carreira acadêmica. As projeções pessoais e profissionais que o docente realiza a curto e longo prazo.

Na segunda, conforme Zabalza (2004) a dimensão pessoal, se encontra relacionada com a influência que o contexto social exerce sobre a construção da identidade profissional docente. Fatores como o casamento, a saída de casa, o nascimento de filhos, problemas financeiros, insatisfação com o trabalho, todos esses e outros, são motivos que influenciam a construção da identidade profissional do professor.

Na terceira, e última, a dimensão administrativa, está relacionada aos fatores externos que acontecem dentro da instituição e que influenciam a construção da identidade profissional do professor. Como afirma Zabalza (2004, p. 106) “[...] nos situa

diante dos aspectos mais claramente relacionados com as condições contratuais, com os sistemas de seleção e promoção, com os incentivos, com as condições (carga horária, horários, obrigações vinculadas ao exercício profissional, etc)”. O ambiente organizacional, a gestão e o grupo de colegas da instituição na qual o docente trabalha, também influencia na construção da sua identidade profissional docente.

É nesse contexto de expansão do ensino superior, de instabilidade, de novos cenários, que os docentes do século XXI são forçados a construir a sua identidade profissional. Durante esse processo de construção da sua identidade começam a surgir algumas insatisfações com a sua profissão, as quais veremos no tópico a seguir.

3.5. Insatisfação com a profissão

Conforme Nóvoa (1995) as reformas que aconteceram na educação superior a partir da década de 1990, modificaram a concepção de alguns professores sobre a sua profissão, de um olhar prazeroso e feliz, para um de desgosto e descontentamento. Toda essa mudança de concepção foi influenciada, segundo o autor (NÓVOA, 1995) pela transição de um modelo de ensino de elite para um de massa, o qual gerou um grande número de alunos e professores no ensino superior. Usaremos as palavras do próprio autor para caracterizar o atual cenário educacional de mudanças do ensino superior:

A situação dos professores perante a mudança social é compatível à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa, depois tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter ma explicação. (NÓVOA, 1995, p. 97)

Diante desse cenário de insegurança e incerteza, os professores ficaram perdidos e obrigados a realizar as suas atividades de acordo com esse novo modelo sugerido. Nesse novo cenário, é exigido aos professores que eles sejam capazes de se adaptar a essas mudanças que estão acontecendo no mundo, e que eles façam o uso das tecnologias em suas aulas. Muitos professores, os quais estão habituados a repetir

sempre os mesmos métodos em sala de aula, sentem-se inseguros e nervosos com essas exigências, e desejam uma explicação para essas novas mudanças.

Essas transformações exigidas aos professores desejam formar um profissional que possua as habilidades suficientes para facilitar a aprendizagem dos alunos, um educador que tenha a capacidade de compreender as singularidades de cada aluno. No entanto, essas mudanças não estão apenas relacionadas com as exigências atribuídas a profissão docente. As condições de trabalho oferecidas aos educadores, próximo tópico a ser investigado na nossa pesquisa, também começa a sofrer uma forte influência desse novo cenário mundial que passa a se desenhar no país, criando condições de trabalho que até então quase não existiam.

3.6. Precarização e intensificação do trabalho docente

As condições de trabalho oferecidas atualmente a muitos docentes no exercício de sua profissão são caracterizadas como “de precarização, advinda de uma série de fatores, como: flexibilização dos contratos e da carga horária de trabalho, baixa remuneração salarial, plano de progressão de carreira ineficiente e carência de infraestrutura física adequada” (PÁDUA, RUZA E SILVA, 2015, p. 183). Todos esses fatores contribuirão na maneira como o docente atuará em sala de aula, e na construção da sua identidade profissional. Além da baixa remuneração, insatisfação profissional e pessoal, o professor horista não possui vínculo com a instituição de ensino superior em que trabalha. Esses fatores contribuem para o seu mal estar docente. Como melhor descreve Pádua, Ruza e Silva:

[...] a fragmentação da carga horária de trabalho repercute de forma negativa no desenvolvimento do trabalho, pois limita a possibilidade de o docente dedicar-se integralmente às atividades que compõem a carreira acadêmica: ensino, pesquisa, orientação, produção acadêmica, extensão, administração e representação. (2015, p.185)

. Essa condição impossibilita os docentes de construírem laços com a instituição em que trabalham, e como afirma Pádua, Ruza e Silva (2015, p.185) também “[...] com a carreira acadêmica, pois este docente possui poucas condições objetivas para

participar dos espaços de discussão e deliberação da universidade, realizar pesquisas e produzir artigos e fica insatisfeito com a instituição”. Somado a esses fatores, os autores ainda acrescentam que os docentes possuem “[...] dificuldade em construir projetos de vida e de carreira na universidade e a sobrecarga de trabalho, advinda da necessidade de exercer uma dupla jornada de trabalho”. Em meio a essa maré de inseguranças e incertezas, muitos professores estão migrando para outras profissões mais rentáveis e menos estressantes, que lhe ofereçam melhores condições de trabalho.

Outro fator que interfere na construção da identidade docente é a infra estrutura do local de trabalho desses profissionais. De acordo com Pádua, Ruza e Silva (2015, p. 188) “a infra-estrutura do prédio desfavorece, ainda, os espaços de convívio social e as oportunidades de trocas profissionais, dificultando a criação de vínculos de pertencimento institucional e de socialização profissional [...]”.

O aumento do número de docentes, cursos, matrículas, criaram novas condições e exigências de trabalho aos professores. A intensificação desse trabalho é caracterizada pelo aumento do número de tarefas atribuídas aos professores no mesmo tempo realizado anteriormente. Os professores, agora, além de ministrarem aulas, também devem orientar os alunos nos estágios, no mestrado, nos trabalhos de conclusão de curso, desenvolver atividades administrativas, escrever artigos, capítulos de livros, participar de eventos científicos, ser avaliador de bancas de monografia, dissertação, etc. Tudo isso para não ser excluído desse sistema produtivista, como melhor complementa Bosi:

De fato, a inclusão nesse sistema opera uma diferenciação entre os docentes de maneira a estimular a conformação de uma “elite” definida como tal pelo desempenho conseguido nos editais de pesquisa, nas bolsas concedidas, nos artigos publicados, enfim, pela pontuação atingida no escore da produtividade acadêmica. Aparentemente, esse docente tende a acreditar que o seu desempenho é excepcional, fruto de algum tipo de genialidade que o distingue de seus pares. (2007, p. 1516)

No entanto, segundo afirma Bosi (2007) os docentes não conseguem perceber que essa sua elevada inteligência não é fruto apenas dos seus méritos e esforços próprios, mas de uma escassez de recursos em um sistema que se aproveita da fragilidade dos seus integrantes. Ser pesquisador nesse sistema produtivista, significa sempre estar publicando e ganhando editais, já que as produções possuem um prazo de

validade determinado, as quais variam em média entre 3 a 5 anos, e se o pesquisador parar de publicar, automaticamente ele será excluído desse círculo.

Nas palavras de Bosi (2007, p. 1517) os docentes “envolvidos nesse ambiente de intensa competitividade – onde é uma constante o estímulo ao espírito empreendedor e competitivo – torna-se difícil a produção de uma identidade que se dê pela percepção de que é preciso organização e mobilização para mudança desse sistema”. Nesse cenário produtivista acadêmico é difundida a crença entre os docentes de dois perfis de educador, o produtivo e o improdutivo. “A escassez de recursos para pesquisa (e para o trabalho docente em geral) também é naturalizada e se transforma em realidade que avalia a “competência” dos que conseguem acessar tais recursos”. (BOSI, 2007, p. 1517)

Para Bosi (2005) esse leque de atividades exigidas aos docentes fez com que eles começassem a usar o seu tempo ocioso para realizar essas atividades. Foi necessário então sacrificar feriados, finais de semana, tudo isso com o único objetivo, o de ser reconhecido como produtivo. Essas condições de trabalhos impostas aos docentes geraram neles um tremendo desgaste físico e mental, provocando algumas vezes o surgimento de doenças. O resultado dessa disputa pela produtividade pode gerar doenças físicas e principalmente transtornos psíquicos nos docentes, como por exemplo, o mal estar docente, próximo item a ser investigado na nossa pesquisa.

3.7. Mal estar docente

As transformações que aconteceram na sociedade brasileira nos últimos vinte e cinco anos afetaram diretamente a educação, em particular os professores, aos quais foi necessário que reagissem ou se adaptassem a essas mudanças. As conseqüências dessas transformações provocaram nos docentes uma espécie de obrigação em realizar novas funções que lhe são atribuídas, caso contrário, seriam excluídos desse novo cenário que lhe é imposto.

Todo esse novo cenário de mudanças influenciará a identidade profissional docente, assim como provocará, segundo Nóvoa (1995), o fenômeno do mal estar docente. Nóvoa (1995, p. 98) caracteriza como mal estar docente “[...] os efeitos

permanente, de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”.

As condições de trabalho, o aumento de exigências atribuídas ao professor, são alguns dos fatores que influenciaram o seu mal estar docente. Na visão de Fávero (2014, p. 02) “o “mal-estar” reside, portanto, no sentimento de culpa e frustração ocasionado por cada sacrifício da pulsão agressiva que o indivíduo faz para viver e ser aceito na sociedade”. Fávero ainda afirma que (2014, p. 07) “as péssimas condições de trabalho, o excesso de tarefas, a pressão por requalificação profissional e a falta de apoio institucional, entre outros problemas enfrentados no dia-a-dia” são alguns dos fatores, que contribuem para “[...] que os professores se tornem um dos grupos mais sujeitos a terem transtornos psíquicos”.

Fávero também chama a atenção para outro fator que contribui para o mal estar docente e o qual se encontra relacionado com a desvalorização e o apoio recebido pelo professor em diferentes épocas da história da humanidade:

Até bem pouco tempo atrás havia, por parte dos pais, um profundo comprometimento no que tange a infundir em seus filhos certas normas de conduta, um certo zelo com relação à disciplina, à cortesia e ao respeito. Não eram poucos os pais que apoiavam incondicionalmente a atitude de severidade que a escola ou os professores tinham com relação aos seus filhos. (2014, p. 09)

Entretanto, no presente, o professor é mais lembrado pelo seu insucesso do que pelo sucesso. Como melhor ilustra Fávero (2014, p. 09-10) “há nesse sentido uma ideia generalizada de que, se os alunos estão indo bem na escola, os pais pensam que seus filhos são bons alunos, inteligentes, dedicados; mas, se as coisas vão mal [...]”, a culpa é da escola e dos professores por não estarem desempenhando a sua função corretamente.

Ao se deparar com essas situações, o professor tende a reagir a essas mudanças, se sentindo na maioria das vezes em uma zona de desconforto. Essa que gradativamente tende a aumentar, caso o professor não consiga se adaptar a essa nova situação. A não adaptação ou resistência por parte do professor a esse novo cenário, pode ser uma das causas dos diversos transtornos psíquicos que irão surgir em sua vida, entre eles o mal estar docente. Picado (2009, p. 6) cita a partir das leituras realizadas nas obras de Esteve as principais causas do mal estar docente:

Sentimentos de desconcerto e insatisfação face aos problemas da prática docente resultantes da contradição entre a realidade e a imagem ideal que os professores gostavam de realizar.

Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que realizam.

Pedido de transferência como forma de fugir de situações de conflituosas.

Desejo manifestado de abandonar a docência (realizado ou não).

Absentismo como mecanismo para cortar a tensão acumulada.

Emoções negativas (ansiedade, stress, depressão, burnout e outras emoções que traduzem mal estar).

Essas dificuldades enfrentadas pelos educadores, somadas a outros problemas enfrentados durante a docência, tais como, o baixo salário, nosso próximo tópico a ser investigado, desperta em muitos professores o desejo de abandonar a profissão. Esse sentimento de desgosto pela profissão, causado por esses problemas enfrentados no cotidiano do seu trabalho gera o mal estar docente.

3.8. Salários

As atividades docentes também foram alvos do fenômeno da expansão do ensino superior descrito no capítulo anterior, em que o aumento do número de instituições de ensino superior públicas e privadas, gerou uma grande quantidade de vagas no quadro docente a serem preenchidas. E a maneira mais rápida para preencher essa lacuna de vagas, foi a contratação rápida, do maior número de docentes, no menor espaço de tempo possível. Esse regime de contratação aconteceu de duas maneiras: a primeira por meio de concursos públicos, com a contratação de professores no regime de dedicação exclusiva de 40 horas, ou parcial, com 20 horas de trabalho; ou a segunda, através das contratações temporárias, as quais, aconteceram por meio dos regimes horistas ou parciais. Conforme melhor descreve o item 9 da Portaria Normativa do MEC Nº 40, DE 12 de dezembro de 2007 que regulamenta o regime de contratação dos docentes em exercício no ensino superior:

9. Docentes

9.1 Tempo integral - docente contratado com 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado o tempo de pelo menos 20 horas semanais a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.

9.2. Tempo parcial - docente contratado atuando com 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.

9.3. Horista - docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar aulas, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos outros regimes de trabalho acima definidos. (BRASIL, 2007)

A partir da publicação dessa portaria, os professores mais prejudicados passaram a ser os horistas, pois os mesmos não conseguem constituir vínculos com a instituição e nem dar continuidade em seu trabalho, além de receberem o valor do seu salário por hora dada. O professor horista precisa ter vários empregos para complementar a sua renda. Ele precisa trabalhar em mais de uma instituição, ou ainda, ter outra atividade remunerada. No geral, os contratos dos professores são por tempos determinados, seis meses ou um ano, podendo ou não ser renovado. E toda véspera que antecede o término do contrato é um pesadelo para o professor, ele fica angustiado, nervoso, se alimenta e dorme pouco, tudo isso devido a expectativa de ser renovado ou não o seu contrato.

Sob essas condições de trabalho, o pouco de tempo livre que seria usado para lazer, deve ser usado para preparar provas, corrigir trabalhos, pois o regime de professor horista não lhe permite o direito ao tempo previsto para planejamento. Ainda, muitos desses docentes horistas, são professores despreparados, os quais recém saíram da universidade. E muitos deles nem tiveram uma formação pedagógica durante o seu curso. É então a partir dessas condições que eles iniciam a sua carreira docente e a construção de sua identidade profissional.

Portanto, a valorização salarial dos professores também é um fator que se encontra relacionado com a construção de sua identidade profissional. Em um país onde os professores ganham a mesma quantia em valores ou as vezes até menos que outras profissões, as quais, na maioria das vezes não exigem formação em curso superior, é desmotivante ingressar na docência. Ainda acreditamos ser importante mencionarmos o desrespeito, a falta de reconhecimento e desvalorização da profissão docente diante dos olhos da sociedade, país e Estado. Como complementa Nóvoa em sua pesquisa realizada em Portugal:

[...] o facto de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de “ter um emprego melhor”, isto é, uma actividade profissional onde se ganhe mais dinheiro. Nesta perspectiva o salário converte-se em mais um elemento da crise da identidade dos professores, pois é preciso reconhecer que, nos países europeus, os profissionais do ensino têm níveis de retribuição

sensivelmente inferiores aos profissionais que possuem idênticos graus acadêmicos. (1995, p. 105)

Esse modelo de pensamento gera reflexos na desvalorização social da profissão docente, fazendo com que muitos professores abandonem a docência ou façam dela um ganho extra para complementar a sua renda. Citamos como exemplo, os professores que durante algumas horas do dia exercem normalmente outra atividade profissional, como advogados, dentistas, profissionais autônomos, engenheiros; e nas horas vagas, complementam a sua renda como docentes em cursos da sua área de formação.

Atualmente a remuneração que o professor recebe não parece nada diferente de alguns anos atrás, considerando que a responsabilidade no presente é bem maior da que a de décadas atrás. Nóvoa (1995, p. 24) ao fazer uma comparação do ensino no passado com o momento presente em Portugal, descreve “continuam próximos os tempos em que o primeiro-ministro João Franco aconselhava os professores das cidades a completarem os seus salários com outras actividades e os do campo a cultivarem umas batatas [...]”.

A partir do que foi apresentado até o momento nessa pesquisa, podemos constatar que o mundo nas últimas décadas sofreu diversas transformações e junto com ele, a sociedade, a população, os professores. Nas últimas décadas, observamos no nosso planeta, os progressos da ciência e da tecnologia. Esse novo mundo, conhecido como "pós moderno", exigiu dos indivíduos um novo modelo de conhecimento que fosse capaz de superar o método tradicional de memorização. A partir disso, os objetivos da educação foram modificados, especialmente a compreensão que se tinha sobre formação docente, a qual fundamentava os cursos de licenciatura. Dessa maneira, no próximo tópico investigaremos quais são essas novas exigências solicitadas ao professor e de que maneira ela influenciou a construção de um novo perfil docente.

3.9. Novo perfil profissional, novas exigências

O novo cenário social, pós-moderno, caracterizado pelas suas transformações, exigiu dos docentes um conjunto de atividades a serem desempenhadas em sala de aula, tais como: ser um mediador entre os conteúdos a serem ensinados pelo professor e os

alunos, fazer o uso das novas tecnologias, como por exemplo, a internet, os recursos midiáticos, como uma ferramenta para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem.

O aumento do número de ingressos no ensino superior, assim como a sua diversidade cultural, exigiu dos docentes um esforço maior de se relacionar com os seus alunos e facilitar a sua aprendizagem. Com o ingresso desse novo perfil de estudantes no ensino superior, os quais trabalham durante o dia e estudam a noite, e a grande maioria, ainda são casados e possuem até filhos, foi preciso pensar em novas estratégias que pudessem facilitar o acesso, a permanência desses estudantes na faculdade e a sua aprendizagem. Para isso, foram criados novos materiais didáticos, novos modelos de cursos, como os a distância, e repensar a metodologia usada pelos professores. A partir disso, surgiu a necessidade de contratar novos professores para atender a esse grande número de estudantes que ingressam no ensino superior, o que tem causado impactos significativos nas suas condições de trabalho e conseqüentemente na construção da sua identidade profissional.

Diante desse processo de expansão do ensino superior, o qual possibilitou o acesso de diferentes alunos na universidade, e junto com eles, conforme descreve Nóvoa, o surgimento de uma nova preocupação aos docentes:

Hoje em dia, muitos professores são obrigados a repensar a sua atitude em relação à presença nas aulas de alunos que sofreram processos de socialização díspares e claramente divergentes. Por outro lado, os professores têm de assumir tarefas educativas básicas para compensar as carências do meio social de origem dos alunos, o que configura uma importante diversificação das funções. (1995, p. 102)

Determinados professores ainda tendem a reclamar sobre o perfil desses alunos que ingressam nas universidades, visto que, há algumas décadas quem freqüentava a universidade, era a classe social de elite. Como a maior parte desses docentes foram formados nesse modelo de universidade e/ou ainda tem como crença no seu imaginário aquele modelo elitista de universidade, eles apresentam dificuldades em se adaptar a essas novas mudanças. E aquele antigo modelo educacional de formação tradicional baseado na transmissão de conteúdos é substituído por um modelo de ensino fundamentado no uso de habilidades e competências, priorizando uma aprendizagem rápida.

Todo esse processo se encontra influenciado por uma sociedade que sofre as rápidas transformações do mundo pós-moderno, em que o lema ideal de vida para a

maioria da população é "desperdiçar tempo é perder dinheiro". E nesse contexto, a educação, é influenciada pela lógica de produção capitalista, se ensina mais conteúdos, com o menor tempo gasto possível, sem se preocupar com a aprendizagem do aluno, pois essa formação deve ser o mais rápido possível e formar as competências necessárias para atender ao mercado de trabalho.

A partir dos dois capítulos apresentados nesse estudo, foi possível apresentarmos as políticas de expansão do ensino superior elaborada pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e o de Luís Inácio Lula da Silva, e as consequências dessa expansão na construção da identidade docente. As políticas educacionais elaboradas por ambos dos governos, FHC e LULA, priorizaram aumentar o número de instituições e elevar o número de alunos no ensino superior, deixando a margem as políticas de formação do professor universitário.

Constatamos que no período analisado entre 1995 a 2010, as políticas de valorização docente se concentraram principalmente na educação básica, com a elaboração de programas, tais como: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que tem como principal objetivo oferecer a todos os professores em exercício na rede pública de educação básica a formação mínima em curso superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que busca incentivar os alunos através de bolsas remuneradas a iniciarem a sua formação em um curso de licenciatura; A Lei do Piso Salarial do Magistério da Rede de Educação Básica que determina um valor mínimo a ser pago a todos os professores da rede de educação pública básica do país.

No entanto, esse “pequeno esforço” que o Estado tem feito no sentido de buscar valorizar o profissional da educação básica, desde a criação de políticas atrativas para a população frequentar os cursos de licenciatura, até a estipulação da lei de um piso salarial, não foram suficientes para atender todos os níveis da profissão. Visto que, esses programas são específicos para atender as necessidades dos professores da educação básica. Dessa maneira, destacamos a necessidade e a urgência do governo elaborar políticas específicas para a educação superior, as quais possam ajudar a superar os problemas mencionados nesse capítulo e que foram causadas pela expansão desenfreada do ensino superior.

A partir do exposto, ressaltamos a importância de pensarmos em um conjunto de propostas e um modelo de formação ideal, o qual possa contribuir significadamente para a melhoria do problema apresentado nesse primeiro e segundo capítulo dessa pesquisa. No próximo capítulo, investigaremos e delinearemos um conjunto de sugestões que possam contribuir para a solução desses problemas apresentados. Nessa perspectiva, o capítulo seguinte apresentará diferentes políticas de valorização docente, as quais devem priorizar a valorização e qualificação dos docentes universitários, sejam elas por elaboração de projetos internos nas próprias instituições ou através de políticas públicas que incentivem por meio de bolsas os docentes a realizarem qualificação em nível de mestrado ou doutorado etc.

4. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PROFISSÃO DOCENTE

A expansão do ensino superior no Brasil, no período de 1995 a 2010, abordada no primeiro capítulo dessa pesquisa, ajudou a compreender de que maneira esse fenômeno influenciou os problemas relacionados à construção da identidade docente. Essa que tem sido caracterizada principalmente pela desvalorização da profissão e intensificação de trabalho na maioria das instituições de ensino superior do país.

A partir da análise dos dados extraídos dos documentos elaborados pelo MEC, IPEA, INEP e UNESCO, constatamos que todas essas políticas de expansão, priorizaram principalmente, o aumento quantitativo do número de instituições de ensino superior, matrículas de alunos e professores no ensino superior, desconsiderando a importância de um dos principais sujeitos desse processo educacional, o docente.

Essa explosão de professores acarreta, dentre outras coisas, a ausência de uma compreensão mais complexa sobre as origens desse professor universitário, o que pensa, como interage no seu espaço profissional consigo e com os seus pares. Isso porque, os professores em sua maioria são oriundos dos mais variados cursos, distantes, diga-se de passagem, de uma preparação para a vida acadêmica que a universidade exige (CICILLINI; CUNHA E BRITO, 2014, p. 6)

Nesse contexto de expansão, o docente foi à principal vítima, e sofreu as consequências desse fenômeno, principalmente pela ausência de políticas de formação pedagógica. A partir do exposto, nortearmos esse terceiro capítulo da nossa pesquisa a partir das seguintes perguntas: O que torna o professor ser o que ele é? Como o professor se tornou esse profissional? Como acontece a formação desses professores universitários? Sua formação atual é suficiente para dar conta da complexidade exigida para exercer satisfatoriamente a docência universitária?

Conforme apresentamos, no último tópico, do segundo capítulo, dessa pesquisa, o governo iniciou um pequeno movimento de valorização da profissão docente. Ele criou iniciativas, tais como, com o PARFOR, programa no qual buscou qualificar milhares de docentes que atuam na rede básica de ensino e que não possuíam formação em nível superior. Também criou o PIBID, um programa do governo federal em regime de colaboração com a Capes, IES e escolas de educação básica da rede pública de ensino, o qual visa qualificar e incentivar os atuais docentes que trabalham nas escolas,

assim como oferecer uma concepção prática da docência para os alunos da graduação no projeto envolvido. Ainda, o governo criou no dia 16 de julho de 2008, a lei nº 11.738 que estabelece um piso mínimo a ser pago a todo profissional no magistério com uma jornada máxima de trabalho de 40 horas. Pelo apresentado, compreendemos que os esforços do governo ainda não foram suficientes para amenizar os problemas enfrentados pela profissão docente. Também pontuamos que mesmo poucas e essenciais, essas políticas elaboradas pelo governo dizem respeito apenas a educação básica, esquecendo, outra parte importantíssima da formação humana, a educação superior.

É com o propósito de contribuir com a reflexão sobre esses problemas apresentados no capítulo anterior dessa pesquisa, que nesse terceiro capítulo, elaboraremos indicativos de propostas que possam contribuir para o desenvolvimento profissional docente. E é através do desenvolvimento profissional que o professor se reconhece como um sujeito único, capaz de promover as mudanças necessárias no meio em que se encontra inserido e na sua própria identidade.

4.1. Valorização profissional

De acordo com o documento da Conae (BRASIL, 2014d, p.87) o Brasil historicamente encontra-se em débito com os docentes, principalmente, em relação a sua valorização profissional. Nesse sentido, esse documento ressalta que “para reverter a situação, as políticas de valorização não podem dissociar formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional”, e precisam fazer parte de “um subsistema nacional de formação e valorização profissional, por meio de Lei Complementar ao PNE”. Vejamos melhor:

É preciso assegurar condições de trabalho e salários justos equivalentes ao de outras categorias profissionais - de outras áreas - que apresentam o mesmo nível de escolaridade e o direito ao aperfeiçoamento profissional contínuo por meio de programas de formação continuada de curta e longa duração, incluindo cursos *lato e stricto sensu*. (BRASIL, 2014d, p.87)

A valorização desses profissionais deve fazer parte desses debates, garantindo uma remuneração digna, no mesmo nível salarial dos demais profissionais com graduação, além, do reconhecimento social da profissão. O professor encontra-se tomado por um imenso desgaste físico e psicológico, causado principalmente pelo excesso de trabalho, caracterizado pelas jornadas duplas e as vezes até tripla de trabalho, além das más condições oferecidas para ele no exercício da sua docência.

Torna-se imprescindível, nesse cenário descrito, pensarmos em propostas focadas na melhoria da qualidade de vida desses docentes. De acordo com Claro e Profeta (2015, p. 191) “[...] existem fatores motivacionais que podem ser ‘estimulados’ por meio de ações objetivas da empresa, na forma de disponibilização de benefícios tangíveis e imediatos [...]”. No entanto, quais seriam esses benefícios oferecidos aos docentes? De que maneira eles ajudariam a superar as condições de precarização e intensificação do trabalho?

Acreditamos que os programas de benefícios sociais, tais como, o vale alimentação, transporte, plano médico, plano odontológico, auxílio educação para os filhos/dependentes, refeitório, atividades recreativas e culturais, cooperativa de crédito, reconhecimento profissional, auxílio medicamentos, plano de carreira, quando oferecidos aos docentes podem ser um excelente atrativo para a profissão. Assim, como eles também podem ajudar na valorização da profissão desse trabalhador e incentivá-los a continuar trabalhando nessa instituição. Como afirmam Claro e Profeta (2015, p. 214) os benefícios sociais constituem “[...] ganhos reais para os trabalhadores, a despeito de não implicarem em aumentos salariais, sem implicar em elevação abrupta dos gastos com pessoal [...]”, desde que estejam “[...] livres de encargos que impactam diretamente na folha de pagamentos, o que ocorre com o aumento real de salários”.

Acreditamos também que a profissão docente não deva apenas ser valorizada pelo salário ou benefícios sociais, é preciso fomentar políticas públicas, campanhas publicitárias, nos meios de comunicação em massa, nas redes sociais, que priorize a valorização desse profissional. Em uma sociedade pautada principalmente pelos interesses econômicos, a imagem do professor se tornou um objeto de desvalorização e críticas, devido ao descaso recebido pelo governo e o pouco apoio da sociedade. A figura do professor que há décadas atrás era respeitada, valorizada, hoje se encontra em crise. Acreditamos que o reconhecimento da sociedade seja um importantíssimo fator, o qual influenciara a construção da identidade profissional docente.

4.2. A formação do professor do ensino superior

A formação de professores do ensino superior tem se tornado objeto de discussões de diversos autores, tais como, Zabalza (2004), Nóvoa (1995), Garcia (2009), Veiga (2014), Miranda; Melo e Malusa (2012), Cicillini; Cunha e Brito (2014), os quais têm buscado refletirem sobre a construção da identidade profissional desse professor. Nesses estudos, pontuamos a necessidade de que a formação desses profissionais não cesse junto ao término da sua graduação, pelo contrário, seja incentivada por cursos *stricto sensu*, e ao mesmo tempo, esteja articulada com uma base teórica/investigativa capaz de atender a gama de problemas que surgiram junto com o processo de expansão do ensino superior. Concordamos com as palavras de Veiga quando afirma que:

[...] formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as idéias de formação, reflexão, crítica. (VEIGA, 2005, p. 88)

Formação não é algo pronto, acabado, com terminologia própria, mas sim é algo contínuo, que percorre todas as etapas profissionais da profissão docente, sempre evoluindo e nunca terminando. O professor não se forma sozinho, pois seu processo formativo acontece nas relações que ele possui com os outros e com o contexto. Como melhor argumenta Veiga:

O termo *formação* se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes. A formação busca a melhoria dos conhecimentos profissionais, suas habilidades e atitudes na gestão da docência em uma instituição educativa.
A formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente (VEIGA, 2014, p. 330).

No entanto, é comum ouvirmos o discurso que para ser professor bastava possuir o domínio teórico dos conteúdos, e a docência se adquire com a prática. É motivado por esse modelo de pensamento que muitas instituições de ensino superior acreditam que para ser professor, basta dominar um conjunto de conhecimentos teóricos e técnicos

referentes aquela disciplina, e que a prática docente se constrói/aprende praticando. Como afirma Miranda; Melo e Malusa:

Embora a universidade constitua o principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, destacamos, pelo menos, um aspecto no qual se tem mostrado ineficaz: a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da Educação, principalmente, na Educação Superior. Tais práticas baseiam-se no entendimento de que o domínio dos saberes técnicos da profissão seja suficiente para autorizar legalmente um indivíduo diplomado a assumir a docência como profissão. Para o exercício da docência nos cursos técnicos e na Educação Superior, o foco é a competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica, diferentemente das exigências para atuação do professor na Educação Básica. Esse contexto tem como pressuposto a ideia de que, para essa atuação, basta ter o “domínio” do conteúdo a ser ensinado, a partir da máxima: “quem sabe sabe ensinar” (2012, p. 2).

Apesar disso, de nada adianta, o professor apenas dominar o conhecimento teórico. Um médico, por exemplo, pode ser um ótimo profissional, mas isso não significa que a sua capacidade em dominar os conhecimentos teóricos relativos à sua profissão lhe trará um bom desempenho como professor. O docente de hoje é diferente daquele de algumas décadas atrás, assim como, a sociedade de hoje também mudou. Como afirma Cicillini; Cunha e Brito (2014, p. 10) se há algumas décadas atrás “[...] a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhantes às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo”.

Entretanto, em algumas instituições de ensino superior ainda prevalece a lógica da “[...] maior valorização em relação à formação do profissional em determinada área do conhecimento, contudo, não se evidencia a necessidade da formação para a docência” (BATISTA, 2014, p.235). As instituições contratam seus professores apoiadas por esse modelo de pensamento e fundamentadas pela própria legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual não especifica a necessidade dessa formação específica para a docência para atuar no ensino superior:

Art. 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66º. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996, p.23).

Não existe uma lei que determine que para atuar como docente no ensino superior seja necessário possuir uma formação específica para essa modalidade, pelo

contrário, a lei que determina isso, prioriza apenas uma formação em nível de *stricto sensu*. No entanto, ambos os cursos, mestrado ou doutorado, se preocupam mais em formar pesquisadores do que professores. E como afirma Miranda; Melo e Malusa (2012, p.3) “essa situação configura um paradoxo, pois grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuarão na docência, assim, serão pesquisadores que ensinam, ou que tentam ensinar e não professores pesquisadores”.

Dessa maneira, os professores que são oriundos de diferentes áreas do saber sentirão dificuldades em ministrar aulas, pois seus cursos de formação não lhe ofereceram uma preparação para o exercício da docência. Como afirma Veiga (2005, p. 87) “a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade”. Batista complementa:

É pertinente pontuar a necessidade de uma formação que abarque a complexidade da docência, constituindo-se um processo de incertezas e singularidades que precisa ser enfrentado pelos professores, e que, na maioria das vezes, não foi um ponto privilegiado pelos programas de formação, ou pelos cursos de graduação direcionados para o exercício de uma profissão (2014, p. 237).

Na visão de Miranda; Melo e Malusa (2012, p.4) “o professor em formação deverá passar por um processo de preparação para assumir tarefas práticas” referentes ao exercício da sua profissão, em especial, a “docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente”. Visto que, se a sua formação inicial não lhe proporcionou uma formação específica para a docência, “[...] os cursos de formação continuada deverão constituir espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes” (MIRANDA; MELO E MALUSA, 2012, p.4).

Compreendemos que a atividade docente não é uma atividade simples, e portanto, ela não deve se resumir apenas ao domínio de conhecimentos teóricos/específicos. O exercício da docência deve ser compreendido como uma atividade complexa que exige constante atualização dos seus participantes. E também ressaltamos a importância de todos aqueles que atuam ou desejam ser professor na

educação superior para participarem desses espaços de formação continuada, pois os mesmos, os ajudarão a compreender e modificar os diferentes problemas encontrados durante o exercício da docência.

4.3. Formação continuada ou permanente

Nesse tópico da pesquisa, pontuamos a necessidade de serem elaboradas políticas de formação continuada que possam atender a complexidade da profissão docente. Tendo em vista que muitos desses professores que atuam no ensino superior são oriundos de cursos bacharéis, são graduados em cursos que não contemplam em sua matriz curricular conteúdo específicos para a docência, e quando procuram uma formação específica para a docência, a realizam em nível de pós-graduação *stricto sensu*, que não oferece formação específica para a docência. Essa é uma característica bastante atual entre os que em determinados momentos da vida resolvem atuar como docentes do ensino superior. Como afirma Cicillini; Cunha e Brito:

A formação acadêmica que tais professores vêm recebendo não tem sido satisfatória. Isso porque na formação inicial, assim como no mestrado e no doutorado, não existe uma preocupação para formação de um docente que poderá vir assumir uma sala de aula universitária. O que vem sendo reverenciado na formação, principalmente nos cursos *stricto sensu* é o ideal de pesquisador, pois na formação inicial, a ênfase quando no ensino, é para atender à demanda da Educação Básica (2014, p. 18).

No entanto, o que esses profissionais e as IES que os contratam não compreendem, é que apenas dominar os conteúdos específicos de sua área de atuação não o credibiliza para atuar como professor, e que a complexidade da prática pedagógica não se resume apenas ao domínio desses conteúdos científicos. Em alguns cursos do ensino superior, os professores não são reconhecidos como docentes, mas sim pela sua área de atuação profissional. Esses profissionais assumem a docência como uma atividade extra para completar a sua renda, o chamado “bico”, e sem possuir alguma formação específica para a docência. E quando resolvem ser professor, buscam formação em cursos de *stricto sensu*, seja em nível de mestrado ou doutorado, os quais tem como principal característica formar para a pesquisa.

Dessa maneira, após concluir o mestrado ou doutorado, esse professor continua a exercer a sua prática pedagógica baseada nas experiências que teve como aluno e na concepção de um professor ideal. O profissional que não teve uma formação inicial em licenciatura, quando busca essa formação em nível de *stricto sensu*, almejando atuar no ensino superior, se depara com um modelo de formação que privilegia principalmente a pesquisa. Como melhor argumenta Cunha; Brito e Cicilliani:

[...]a formação do professor de ensino superior está assentada na pesquisa, conforme os padrões de qualidades determinados pela pós-graduação *stricto sensu*. Os programas de doutorado e mestrado são configurados numa forma que privilegia a especialização, numa ênfase ao conhecimento e numa preparação para a pesquisa (2014, p.11).

Não almejamos com essa citação rejeitar a importância da pesquisa na formação do docente universitário. No entanto, o que desejamos, é chamar a atenção, para a necessidade de darmos um pouco mais de atenção a formação pedagógica nesses cursos *stricto sensu*. Visto que segundo Cicillini; Cunha e Brito (2014) a mesma nos programas de pós-graduação encontra-se oferecida em uma ou duas disciplinas na área pedagógica. Para suprir essa necessidade de formação pedagógica, a Capes no início de 1999, criou a disciplina de Estágio supervisionado I e II de docência. Como complementa Cicillini; Cunha e Brito:

Mais recentemente, no início de 1999, visando a formação de professores para o ensino superior, uma medida adotada pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), tornou obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e de doutorado sob sua tutela, apontando para a necessidade de alguma formação de caráter pedagógico para aqueles que, realizando cursos de pós-graduação, tem na atividade docente em nível superior um campo de trabalho possível (2014, p.9).

No entanto, essa disciplina, somente se tornou pré-requisito obrigatória para obter a titulação de mestre e doutor para os bolsistas Capes. Para os demais discentes, não é obrigatória. Essa disciplina oferece aos alunos participantes, a possibilidade de ter um primeiro contato, por meio do seu orientador, com uma turma do ensino superior. Essa experiência de docência, até então inédita para a maioria dos alunos, contribuirá para a sua formação pedagógica.

É com essa pouca formação pedagógica que o docente assume a regência de classe no ensino superior e inicia o processo de construção da sua identidade

profissional. Dessa maneira, quando eles iniciam as suas atividades como docentes no ensino superior trazem consigo diversos relatos e experiências próprias do que é ser professor, todas elas construídas enquanto ainda eram alunos. E essa ausência de experiência, provocará no professor certo desconforto, e até desgosto com o início da profissão, pois isso que ele tem enfrentado na sala de aula, é diferente daquilo que ele ouvia dos outros professores, ou lia nos livros. Sustentados por essa lógica, algumas instituições do ensino superior fazem o uso da máxima para contratar docentes: “se ele é um bom profissional e sabe se relacionar com os seres humanos, então será um bom professor”.

Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo mantida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite feito: *quem sabe, automaticamente sabe ensinar*. Ensinar significava ministrar aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar na prática como se fazia - e isso qualquer profissional saberia fazer (MASETTO, 2003, p. 15).

E ao chegar na sala de aula pela primeira vez, o professor sem nenhuma formação pedagógica, irá basear a sua prática pedagógica nas experiências que teve como aluno. Essas experiências, muitas vezes guiaram sua opção profissional, e agora vão guiar suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os alunos. (CICILLINI; CUNHA E BRITO 2014, p. 12). Nos cursos de licenciatura os alunos possuem uma preparação para a docência, no entanto em outros cursos bacharéis, como direito, administração, engenharias, eles são formados para atuar como profissionais em diferentes segmentos da sociedade e não para a docência.

Dessa maneira, esses profissionais que não possuem formação para a docência, iniciam as suas atividades como professor pelos, mais variados interesses, entre eles o principal, aumentar a sua renda. Esses profissionais são oriundos das diversas áreas do conhecimento e ao entrarem pela primeira vez na sala de aula sentem-se bastante perdido, sem saber o que fazer, visto que até o presente eles nunca haviam se questionado sobre o significado da profissão docente. “Assim, sua passagem para a docência ocorre naturalmente, dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!” (CICILLINI; CUNHA E BRITO, 2014, p. 14). Essa ausência de experiência como professor pode construir uma imagem depreciativa da docência nesse novo profissional. Como melhor descreve Cunha, Brito e Cicilini

A falta de qualquer vivência em ensino, que fuja de suas atividades como aluno, vem ocasionar uma experiência, que pode refletir de forma negativa na constituição do ser professor. Um zelo da Universidade, com seus futuros docentes, poderia se concretizar, na forma de uma preparação para os iniciantes, que envolvesse além de aspectos particulares da realidade da Instituição, uma preparação pedagógica (2014, p. 15-16).

Dessa maneira, a lacuna nesse processo formativo para o exercício da docência, reforça a importância das instituições de ensino superior pensarem em programas de formação continuada para esses docentes que atuam, pois para exercer a docência, é importante, além de dominar uma quantidade mínima de conhecimentos teóricos específicos da disciplina em que irá atuar, possuir um conjunto de habilidades e conhecimentos. Como descreve Veiga “a complexidade da docência exige “que o professor possua habilidades de reflexão crítica sobre ela, compreendendo sua natureza dinâmica, suas possibilidades e suas limitações” (2014, p. 332).

Entretanto, muitos desses profissionais quando iniciam a carreira docente, ou até mesmo aqueles que se encontram a mais tempo no exercício da docência, não disponibilizam de políticas institucionais ou até mesmo apoio dos colegas para debater sobre essas dificuldades que encontram em seu trabalho e que futuramente contribuiria para melhorar a sua prática pedagógica. Como melhor descreve:

O clima institucional parece pouco envolvido com a construção de espaços que possibilitem compartilhar experiências, estratégias e conhecimentos, voltados para o exercício da docência, ou seja, há pouco compromisso com o crescimento de alunos e professores como grupo que desenvolve seus processos formativos. Representativa desse clima, há, nas instituições públicas, uma estrutura departamental voltada para o gerenciamento burocrático de disciplinas e de professores; nas particulares, o problema está na distribuição da carga horária, efetivamente trabalhada, em que as horas-aula são privilegiadas em detrimento daquelas voltadas para outras atividades. Em ambos os casos, é deixado pouco espaço para as atividades auto, hetero e interformativas indispensáveis aos docentes, para que eles se constituam verdadeiramente como professores e formadores (ISAIA, 2006, p.67).

A construção da identidade do professor acontece nas relações que ele desenvolve com os seus colegas de trabalho, com a instituição, com os alunos. No entanto, de que maneira se torna possível para o professor construir a sua identidade isolada dos demais fatores mencionados? Sabemos, que em algumas instituições os docentes iniciam o seu trabalho “registrando no ponto”, em seguida vão para a sala de

aula e só saem dela no término do expediente, quando vão para casa. No outro dia a rotina se repete na mesmo ou em outro lugar:

Um clima institucional pautado pela solidão e pela angústia pedagógica dificulta o compartilhar saberes e experiências que poderia estar voltado para o aprimoramento docente, dificultando, assim, a formação de uma identidade tanto individual quanto coletiva de ser professor e não apenas a de ser especialista em sua área de conhecimento (ISAIA, 2006, p. 68).

A ausência de políticas institucionais e incentivos aos docentes, deixam lacunas em sua formação identitária. O espaço institucional, por exemplo, que era para ser usado como principal local de discussão, cursos, sobre a prática docente, tem sido constituído por um conjunto de ações, caracterizadas principalmente pelas más condições de trabalho oferecidas à esses docentes, as quais tem contribuído para os problemas relacionados a construção da sua identidade, abordado no capítulo anterior dessa pesquisa.

A vontade dos professores não é suficiente para transformar a realidade que eles presenciam nas instituições de ensino superior. De nada adianta o professor estar motivado, com pretensão de mudar os problemas que o cerca, se a instituição em que ele trabalha não lhe oferece meios para que isso se realize. Acreditamos também, que muitos professores já pensaram em algum momento do seu percurso profissional em propor alternativas, sugestões e iniciativas, para a instituição em que trabalham, com o objetivo de buscar soluções para os problemas enfrentados. No entanto, muitos devido ao excesso de trabalho, ausência de esperança, se desmotivaram e perderam o interesse em propor tais iniciativas, antes mesmo de irem até ao setor responsável.

Em decorrência desse contexto, instaura-se, na educação superior, o exercício solitário da docência centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Como docentes, eles assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes, nem com espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor (ISAIA, 2006, p. 67).

Dessa maneira, acreditamos que a formação inicial do docente, mesmo aquele formado em um curso de licenciatura, não seja suficiente, diante da complexidade da profissão. E até mesmo os cursos *stricto sensu* não conseguem solucionar esse problema. Nesse sentido, acreditamos na importância das instituições em elaborarem programas de formação continuada que priorizem o desenvolvimento profissional do

professor. Na concepção de Garcia (2009b, p. 23) “[...] o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” para os problemas identificados na sua prática, na instituição em que trabalha, nas condições de trabalho que lhe são oferecidas, no salário. Isaia (2006, p.78) complementa:

A reflexão sobre a própria prática pode ser entendida como condição de formação e de desenvolvimento profissional. É preciso enfatizar que a prática por si só não gera conhecimento. A reflexão na prática, e sobre ela, vai agregar novas formas de atuação docente, em termos individuais ou coletivos; neste último caso, quando há espaço institucional para tanto.

Muitos desses professores nunca tiveram um contato com teorias pedagógicas e aprendem a dar aula quando entram na sala de aula pela primeira vez. Esses cursos devem ajudá-los a identificar os problemas e melhorá-los, além de reconhecer a importância dos elementos teóricos para a re/construção da sua prática pedagógica. E como melhor discorre Cicillini; Cunha e Brito (2014, p. 18-19) é de acordo com esse modelo de pensamento “que muitos apontam a formação continuada como uma possibilidade de se manter atualizado frente ao seu campo de conhecimento, ou dialogar com aspectos pedagógicos que permeiam sua realidade profissional”, os quais “se tornam momentos tensivos frente a suas limitações formativas”.

O professor não nasce com a sua identidade profissional pronta e nem pré-destinado a ser professor, a sua identidade profissional se constrói a partir das suas experiências de vida pessoais, sociais, como aluno e professor. A construção dessa sua identidade profissional nunca cessa, sendo portanto, ilimitada e reconhecida, por evoluir e se desenvolver, individualmente e junto com o grupo em que ele se encontra. Como melhor descreve Garcia (2009b, p. 26)

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto.

O docente de hoje não é o mesmo de ontem e nem será o mesmo do amanhã, devido as mudanças que acontecem tanto na sociedade como na sua vida pessoal. Cada experiência nova que ele tem, seja com alguém ou em um novo lugar, modifica um

pouco da sua identidade. É como afirmava Heráclito de Efeso (2015), há mais ou menos 535.ac: “ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é o mesmo, assim como as águas que já serão outras”.

Garcia (2009b. p.27) acredita que para “ser um bom professor pressupõe um longo processo. Os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios”. O imenso tempo que os aspirantes ficaram na sala de aula como expectadores, construíram em seu imaginário uma imagem do que é ser professor. Com esse pensamento eles chegam as carteiras das instituições de ensino superior buscando apenas aprimorar a sua compreensão sobre docente.

No entanto, algumas vezes a sua concepção como docentes pode estar um pouco equivocada, uma vez que, muitos desses futuros professores foram formados no modelo tradicional de ensino, o qual é incapaz de provocar um desejo de mudança e modificação dessas antigas crenças. Então, esses professores se formam nas mais diversas áreas do conhecimento, inclusive nos cursos bacharéis, em que a preparação não é direcionada para o exercício da docência. E em algum momento da sua vida, indiferente do motivo, eles recebem o convite ou decidem serem professor. E é esse modelo de profissional, o qual nunca entrou em uma sala de aula, e está convictos de certeza, de que para ser professor, basta ele repetir tudo aquilo que ele presenciou na sua formação.

Se, por um lado, a formação de grande parte dos docentes universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente, por outro, será fundamental criar nas universidades espaços para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão. O objetivo desse processo será buscar um melhor entendimento a respeito do sentido formativo da instituição e do compromisso dos docentes com a melhoria da qualidade da formação pessoal e profissional de seus estudantes (MIRANDA; MELO E MALUSA, 2012, p.3).

Contudo, sabemos que a prática pedagógica exige um conjunto de saberes que vão muito além da simples vontade de ensinar ou dominar um conjunto de conhecimentos técnicos/teóricos. E preciso que a prática pedagógica se torne o principal objeto de estudo, e a partir da sua auto-reflexão, será possível transformá-la. De acordo com Batista (2014, p.235) também “ [...] é preciso que as instituições se mobilizem para o enfrentamento dessa problemática, de modo, que seja considerado para o ingresso no ensino superior além da titulação, também, a formação adequada para o exercício qualificado da docência”.

Em relação a essa temática o projeto de pesquisa intitulado *Docência Universitária, políticas educacionais e expansão da educação superior: perspectivas e desafios* coordenado pelo prof. Dr. Altair Alberto Fávero tem realizado pesquisas e produções sobre esse assunto. Uma das formas de materializações dessas pesquisas pode ser encontrada no artigo intitulado *A investigação-ação na docência universitária* escrito pelo Fávero e Marques (2013). Nesse texto os autores dissertam a respeito do surgimento de um novo modelo de profissional docente que nasce para atender ao fenômeno da expansão do ensino superior e junto com ele a improvisação docente. De acordo com Fávero e Marques (2013, p. 71) esse termo “[...] *improvisação docente* tem a intenção de demarcar uma posição e indicar um sinal de alerta sobre as condições precárias como muitos se tornam professores sem as mínimas condições de formação pedagógica”. Destacamos que alguns desses profissionais recém concluíram a sua graduação e em seguida começaram a trabalhar como professores. De acordo com Fávero e Marques (2013 p. 73) “a grande maioria destes profissionais dificilmente fez da docência um objeto de estudo, reflexão, problematização ou mesmo investigação”. Alguns deles começaram a atuar como professores de maneira “[...] “improvisada”, repetindo comportamentos e práticas dos “velhos mestres”, ou simplesmente testando maneiras aleatórias de “dar aulas”.

Dessa maneira, não conseguiremos superar o problema da improvisação docente enquanto permanecer a crença nas instituições que para ser professor basta ter um domínio de conhecimento teórico do conteúdo a ser ensinado e que isso garantirá que o professor terá uma boa prática pedagógica. No entanto, só será possível superar essa situação, se obtermos uma educação superior de qualidade no momento em que as instituições de ensino superior elaborarem programas de formação continuada que possibilite aos docentes desenvolverem um trabalho de reflexão, crítica e reconstrução da sua prática docente.

4.3. Políticas de expansão da pós-graduação

Nesse último tópico, analisaremos o documento *Plano Nacional da Pós Graduação 2011-2020*. O documento é uma política de governo, elaborada sob a responsabilidade da CAPES, o qual “tem como objetivo definir novas diretrizes,

estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil” (BRASIL, 2010b, p. 2). Esse documento realiza uma previsão do número de bolsas de mestrado e doutorado em cursos a nível *stricto sensu*, as quais serão oferecidas à todos os docentes que atuam ou atuarão no ensino superior. Acreditamos que esse documento, seja os primeiros passos realizados pelo Estado para atender ao problema de qualificação docentes descrito no capítulo anterior. No entanto, tais iniciativas ainda não são as suficientes para satisfazer a complexidade da profissão docente. De acordo com o documento PNPG encontra-se articulado em cinco eixos:

1 – a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4 – a multi- e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio (BRASIL, 2010b, p. 15).

Com o objetivo de sistematizar os dados, conceitos, metas, estratégias contidas nesse documento e que ajudarão na solução do problema da formação profissional docente, selecionamos apenas os respectivos capítulos do PNPG: 3. Situação atual da pós-graduação; 4. Projeções de crescimento da pós-graduação brasileira; 11. Internacionalização da pós-graduação e a cooperação internacional; 12. Financiamento da pós-graduação.

4.4.1. Cenário atual da pós-graduação brasileira

De acordo com esse documento (BRASIL, 2010b, p. 41) “A pós-graduação *stricto sensu* é a última etapa da educação formal e está diretamente ligada aos demais níveis de ensino, uma vez que os seus alunos são oriundos das etapas de ensino anteriores”. Dessa maneira, nesse tópico com base no documento mencionado acima, apresentaremos alguns dados da pós-graduação no Brasil.

[...] havia em 2009, 2.719 programas em atividade responsáveis por 4.101 cursos, sendo: 2.436 de mestrado (59,4%); 1.422 de doutorado (34,7%) e 243 de mestrado profissional (5,9%). Havia 57.270 docentes e 161.117 estudantes

matriculados ao final de 2009, sendo destes 103.194 alunos de mestrado e mestrado profissional e 57.923 alunos de doutorado (BRASIL, 2010b, p.45).

Esses números apresentados ainda não são suficientes, se compararmos o tamanho do país, no entanto, o próprio documento afirma que o maior número de alunos de mestrado “[...] está localizada nas regiões sul e sudeste do país, havendo o maior índice no estado de São Paulo com 27.756 mestrandos. O número mais reduzido de mestrandos, 71, ocorre em Roraima”. E a maior concentração de doutorando se encontra “[...] nas regiões sudeste e sul. O estado de São Paulo contribui com o número de doutorandos do país, 22.892; enquanto o menor número é representado por Acre e Roraima, onde não há doutorandos”. (BRASIL, 2010b, p.60-61) Em relação ao número de bolsas de mestrado e doutorado ofertadas pela Capes e CNPq na abrangência do Governo de FHC (1995-2001) e LULA (2002-2010), temos a seguinte descrição:

Quadro 2: Número de bolsas ofertadas pelo CNPq no período de 1995 a 2010

ANO	MESTRADO	DOCTORADO
1995	10960	4965
1996	9618	4584
1997	7764	5033
1998	6256	5205
1999	5693	5327
2000	5572	5658
2001	5796	5845
2002	5604	5743
2003	5947	5938
2004	6644	6338
2005	7256	6877
2006	7978	7431
2007	8339	7710
2008	9005	7995
2009	10129	8486
2010	10319	8851

Fonte: Plano Nacional da Pós Graduação 2011-2020

Conforme os dados apresentados no quadro, constatamos que o governo FHC iniciou o seu mandato em 1995, ofertando um total de 10.960 bolsas de mestrado e 4.965 bolsas de doutorado CNPq. E no término do seu octênio, encerrou disponibilizando quase a metade do número de bolsas de mestrado, totalizando apenas 5.796 bolsas e aumentando brevemente a oferta do número de bolsas de doutorado. O governo Lula encerrou o seu primeiro ano de mandato em 2002, oferecendo um total de 5.604 bolsas de mestrado e 5.743 de doutorado. Ao encerrar os seus oitos anos de mandato em 2010 o governo oferecia um total de 10.319 bolsas de mestrado e 8.851 bolsas de doutorado. No octênio do governo Lula quase dobraram o número de bolsas de mestrado, e as de doutorado aumentaram de 5.743 para um total de 8.851. Em relação ao número de bolsas ofertadas pela Capes nesse período vejamos o quadro:

Quadro 3: Número de bolsas ofertadas pela CAPES no período de 1995 a 2010

ANO	MESTRADO	DOCTORADO
1995	12040	7388
1996	12734	7388
1997	13925	8771
1998	12800	8283
1999	12069	8143
2000	11669	8801
2001	12002	9408
2002	13053	10180
2003	15635	11389
2004	16200	11345
2005	16226	11191
2006	18614	13044
2007	18720	12897
2008	24789	16385
2009	27192	17873
2010	33357	21941

Fonte: Plano Nacional da Pós Graduação 2011-2020

Segundo dados extraídos do documento PNPG 2011-2020 em 1995, primeiro mandato do governo FHC, a Capes oferecia aos alunos de programas stricto sensu um total de 12.040 bolsas de mestrado e 7.388 bolsas de doutorado. No término do seu mandato, em 2001, eram oferecidas um total de 12.002 bolsas de mestrado e 9.408 bolsas de doutorados. Constatamos que durante o governo FHC, o número de bolsas de mestrado diminuíram em 38 bolsas, enquanto, as de doutorado, tiveram um breve aumento de 30%. No entanto, durante os oito anos de governo Lula, podemos verificar que o número de bolsas de mestrado, subiram de 13.053 em 2002, para 33357 em 2010, e as de doutorado de 10.180 em 2002, para 21.941 em 2010.

4.4.2. Internacionalização da pós-graduação brasileira

Nesse tópico da pesquisa abordaremos a inserção do Brasil no cenário mundial da produção científica. A participação do país na publicação internacional não deve ser analisada apenas por um viés quantitativo, almejando, prover o ranking entre os países participantes. Vejamos o número de artigos científicos publicados pelos pesquisadores brasileiros em revistas indexadas no período de 1995 a 2009:

Quadro 4: Número de artigos e porcentagem em relação à produção mundial

Ano	Brasil		
	Artigos: Brasil	Artigos: Mundos	% Artigos
1995-1999	38.925	3.706.756	1,05
1996-2000	43.338	3.746.831	1,16
1997-2001	48.209	3.789.692	1,27
1998-2002	53.729	3.837.003	1,40
1999-2003	59.184	3.952.554	1,50
2000-2004	64.083	4.027.862	1,59
2001-2005	71.261	4.230.062	1,68
2002-2006	78.967	4.416.158	1,79
2003-2007	85.533	4.599.478	1,86

2004-2008	101.578	4.873.968	2,08
2005-2009	118.239	5.199.657	2,27

Fonte: Plano Nacional da Pós Graduação 2011-2020

Conforme os dados apresentados, verificamos que o Brasil em 1995, publicou um total de 38.925 artigos, sendo essa quantia responsável por apenas 1,05% das publicações no mundo todo. Em 2009, o país publicou 118.239 artigos, equivalendo a 2,27% da produção mundial. Percebemos que o número de publicações em 14 anos dobrou, mas ainda, não é o suficiente para colocar o país no ranking mundial da produção científica.

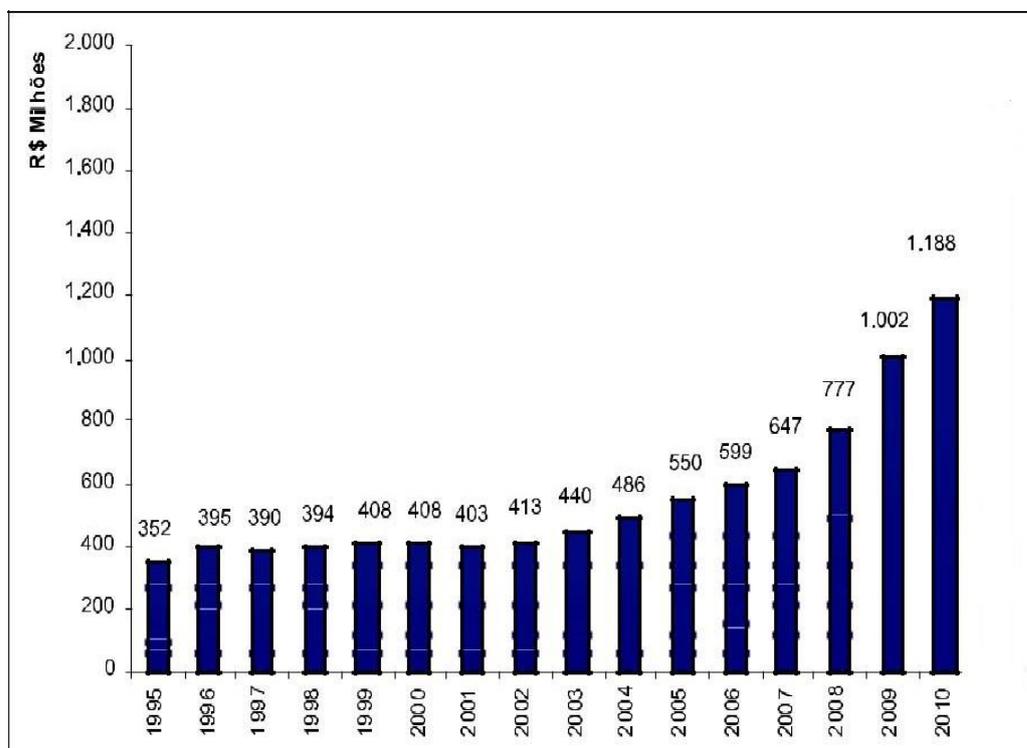
Não nos resta dúvida, que o Brasil por se tratar de um país em desenvolvimento, onde a economia até em 2012 se encontrava em plena ascensão, tem buscado ocupar os primeiros lugares em produção científica. No entanto, ressaltamos que essa participação deve estar fundamentada em princípios que não valorizem apenas a quantidade dessas pesquisas publicadas, e, principalmente, ofereçam melhores condições para os pesquisadores desenvolverem as suas pesquisas, incluindo mais tempo exclusivo para essa atividade, a fim de evitar que eles tenham que sacrificar o seu tempo livre de lazer para realizar tal atividade, provocando futuramente o mal estar docente, transtorno psíquico abordado no capítulo anterior dessa pesquisa.

4.4.3. Financiamento da pós-graduação

Nesse tópico, apresentaremos os investimentos realizados na pós-graduação pelo governo FHC no período de 1995 a 2001 e Lula no período de 2002 a 2010. Esses investimentos são realizados por meio do governo federal, em conjunto com as principais instituições de fomento, CAPES e CNPq.

A CAPES tem sido uma das grandes responsáveis pelo aumento do número de mestres e doutores no país. Seus esforços para elevar o quadro dessas modalidades é visível no gráfico:

Gráfico 1: Investimento da CAPES em bolsas da pós-graduação (Brasil e exterior) no período de 1995 a 2011

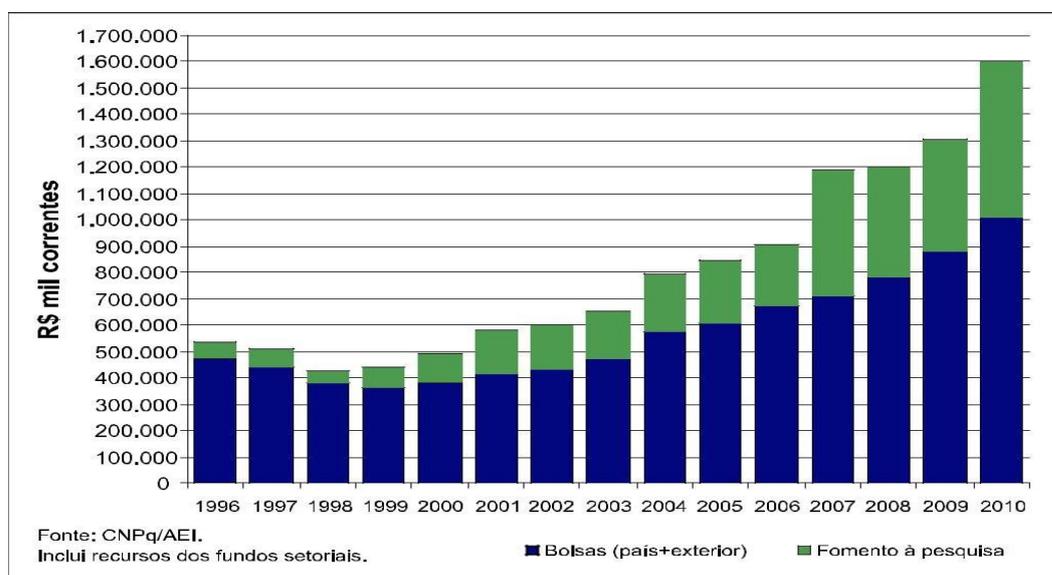


Fonte: Plano Nacional de Pós-Graduação

De acordo com os dados apresentados no gráfico, percebemos os investimentos realizados pela Capes, em bolsas de pós-graduação, no país e no exterior, no período de 1995 a 2010. Em 1995, primeiro ano do governo de FHC, foram investidos pela CAPES, um total de 352 milhões de reais. E no término do seu segundo mandato como presidente, foram investidos 403 milhões de reais. Enquanto no governo Lula em 2002, no término do seu primeiro ano de governo foram investidos um total de 440 milhões de reais. E em 2010, no final do seu governo, a soma total desses investimentos chegaram a 1,188 bilhões de reais em bolsas.

Outra agência de fomento importantíssima no desenvolvimento da pós-graduação no país é o CNPq. De acordo com o documento PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2010, p. 263) “além dos recursos investidos com o Programa de Bolsas, o CNPq implantou também um programa destinado ao Auxílio à Pesquisa, tendo como objetivo financiar a execução de projetos”. O gráfico a seguir apresenta esses dados:

Gráfico 2: investimentos do CNPq em bolsas e no fomento a pesquisa no período de 1996 a 2010



Fonte: Plano Nacional da Pós-Graduação

De acordo com o gráfico percebemos que em 1996 o CNPq investiu aproximadamente R\$ 500.000,00 em bolsas e fomentos a pesquisa científica no país, enquanto no ano de 2010 esse valor triplicou, chegando ao total de R\$ 1.600.000,00. De acordo com o próprio documento PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2010b, p. 259) “[...] o pilar básico do desenvolvimento científico e tecnológico de qualquer sociedade está na formação de pesquisadores e cientistas”. Segundo o PNPG 2011-2020 (2010b) em 2009 existiam um total de 161.117 alunos cursando mestrado e doutorado, e a metade deles não possuía bolsa. “É evidente, portanto, a necessidade de ampliação do esforço conjunto dos órgãos federais e estaduais para garantir que o maior número possível de alunos possa concluir seus estudos [...]”, assim como aumentar o número de bolsas de mestrado e doutorado, “[...] bem como possibilitar atrair um contingente de alunos novos e estimulados a ingressar na carreira acadêmica ou científica”. (BRASIL, 2010b, p. 269). O próximo quadro apresenta essa projeção

Quadro 5: projeção do número de bolsas que deverão ser ofertadas no país pela CAPES e CNPq até 2020, tendo como referência as já ofertadas no ano de 2010

	Bolsas de Mestrado	Crescimento em relação a 2010	Bolsas de Doutorado	Crescimento em relação a 2010

2010	43.676		30.792	
2013	60.702	39%	44.264	44%
2020	100.431	130%	109.525	256%

Fonte: Plano Nacional da Pós-Graduação

A partir do quadro constatamos que em 2010 foram oferecidas 43.676 bolsas de mestrado e 30.792 de doutorado, em 2013 o número de bolsas de mestrado aumentou em 39%, ou seja, para 60.702, e as de doutorado para 44.264 equivalendo a 44%. Para 2020, a previsão é de que sejam oferecidas um total de 100.431 bolsas de mestrado, as quais serão correspondente a um aumento total de 130%, e de 109.525 bolsas de doutorado, equivalente a 256%.

Segundo as previsões do documento PNPG – 2011-2020 (2010b) no ano de 2020 será possível duplicar o número de bolsas de mestrado e triplicar as de doutorado oferecidas pela CAPES e CNPq. No entanto, esse aumento do número de bolsas ainda não é suficiente, “[...] já que, segundo Baeninger (2010), o ideal é multiplicar o número de doutores na população brasileira por 4 ou 5 vezes para alcançar valores similares aos dos países desenvolvidos” (BRASIL, 2010b, p. 274).

Nesse terceiro capítulo, constatamos que a formação inicial do professor universitário, acontece com o término da sua primeira graduação, e em seguida com a procura de cursos de pós graduação, em nível de *stricto sensu*. E que esses cursos tem como principal característica, preparar para uma formação direcionada para a pesquisa, a qual, na maioria das vezes, não possui nenhuma inclinação para a docência. E para muitos docentes, a única oportunidade de exercer a docência, é por meio da disciplina de estágio de docência. De acordo com Miranda; Melo e Malusa (2012, p.13) “a complexidade do processo de formação, particularmente da formação de professores, envolve diferentes aspectos: sociais, políticos, filosóficos e culturais”. E conhecer apenas um conjunto de conhecimentos teóricos, não garante que o professor terá uma boa prática pedagógica.

Dessa maneira, sinalizamos para a necessidade do governo em criar políticas de valorização docente e elaborar políticas específicas de formação de professores para o ensino superior, uma vez, que a mesma só acontece em nível de programas *stricto sensu*. É imprescindível que as IES desenvolvam projetos institucionais que busquem capacitar esses profissionais a fim de investigar os problemas enfrentados por eles no

exercício da sua docência. Os cursos de mestrado precisam oferecer mais disciplinas de formação pedagógica, duas disciplinas de estágios, não são suficientes para contemplar a dimensão da profissão docente. É importante, também, ressaltar que nem todos os alunos optam por cursar essa disciplina, pois ela é facultativa, só se tornando obrigatória para os alunos com alguma espécie de bolsa de fomento a pesquisa.

Dessa maneira, acreditamos que toda essa problematização realizada nesse terceiro capítulo dessa pesquisa seja pertinente, devido, principalmente, as transformações que vem acontecendo no seio da sociedade brasileira desde a década de 1990. Destacamos, a expansão do ensino superior, a qual tem influenciado a reconfiguração do trabalho e a formação docente. E todo esse debate nos direciona a pensar em um modelo de formação continuada, o qual seja capaz de atender a complexidade da docência e possa contemplar questões para a formação inicial de todos esses professores que integram o novo cenário educacional que se desenha no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao término dessa pesquisa. O caminho percorrido durante esses dois anos de estudos, dedicações, esforços e aprendizados, comprovaram a importância da formação a nível *stricto sensu*, despertando dessa maneira, o interesse em continuar a pesquisa, nessa ou em outras instituições de ensino superior do país.

O mestrado também possibilitou uma visão mais ampla acerca de problemas que até o momento encontravam-se ofuscados ao entendimento. Pesquisar sobre o problema da identidade docente, compreender que a profissão professor, não é vocação ou que a formação termina no final da graduação, é um incentivo, para aprofundar futuramente essa pesquisa e buscar alternativas para enfrentar essas dificuldades que tais profissionais encontram no exercício de sua profissão.

Conforme foi abordado ao longo da dissertação, no início da década de 1990 aconteceram diversas mudanças na educação superior no Brasil, a maioria delas foram influenciadas principalmente pelos organismos internacionais FMI e Banco Mundial. Essas alterações buscavam por meio da educação superar as desigualdades sociais existentes. Nesse período inicia-se um momento histórico no país, em que as classes menos favorecidas começam a ter acesso ao ensino superior.

No primeiro capítulo dessa pesquisa apresentamos as principais políticas educacionais de expansão para o ensino superior elaboradas pelo governo FHC e Lula. No governo de FHC (1995- 2002) os investimentos na área da educação superior foram baixos. Entre as principais políticas elaboradas no governo, foram criadas o Plano Diretor da Reforma do Estado ou Reforma Gerencial de 1995, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/1996), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), O Plano Nacional de Educação (PNE/2001 - lei nº 10172).

No governo de Lula (2002-2010) investigamos a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI- lei nº 11.096), Universidade Aberta do Brasil (UAB - Decreto nº 5.800), Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI - Decreto nº 6.096), Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF - lei 11.892). Essa expansão do ensino superior, além de aumentar significadamente o número de instituições de ensino superior e matrículas, gerou uma

grande demanda de vagas de trabalhos na área docente. Essa expansão apenas apresentou os indicadores desse fenômeno, deixando, por exemplo, de considerar a heterogeneidade que compõem o corpo docente. Uma única instituição de ensino superior pode ser composta por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, desde as ciências exatas até as humanas.

No segundo capítulo desse estudo investigamos de que maneira esse processo de expansão do ensino superior abordado no primeiro capítulo influenciou a construção da identidade docente. No primeiro tópico reconstruímos as ideias de Hall (2003) e Bauman (2005) acerca das transformações que aconteceram na sociedade e de que forma afetaram a identidade docente. Constatamos que as identidades dos sujeitos deixaram a condição de estáveis para mutáveis, ou seja, a identidade do sujeito atual está sempre em constante modificação e evoluindo. No tópico seguinte apresentamos a partir das ideias de Nóvoa (1995) o momento histórico em que os professores deixaram de atuar pela igreja e passaram a exercer a sua função para o Estado. Inicia-se então um novo momento, em que para ser professor é necessário possuir uma licença fornecida pelo Estado para lecionar. Investigamos também que com essa expansão a universidade deixou de ser uma universidade de elite para atender as massas. E que devido ao aumento do número de estudantes no ensino superior, principalmente a classe menos favorecida que teve acesso, se constituiu um novo perfil de estudante, o qual trabalhava durante o dia e estudava à noite, por isso foi necessário criar novos materiais didáticos, o professor aprender a usar as tecnologias e principalmente facilitar a aprendizagem desses alunos. Insatisfeitos com essa situação, com a sua baixa remuneração, com as más condições de trabalho e o excesso de trabalho começa a surgir em alguns profissionais o mal estar docente.

No terceiro capítulo, apresentamos um conjunto de propostas com a intenção de contribuir de alguma forma para a valorização e qualificação dos professores universitários. Iniciamos com o primeiro tópico dissertando a respeito da valorização profissional. A valorização docente deve garantir uma remuneração honrada, de acordo com o mesmo nível salarial dos demais profissionais com seu nível de formação. No tópico seguinte abordamos a formação desses professores que atuam no ensino superior, pois de acordo com a LDB, não é necessário possuir uma formação específica para atuar nessa modalidade, pelo contrário, os profissionais que buscam essa formação a realizam em cursos em nível de *strico sensu*. Em seguida dissertamos a respeito de possíveis

propostas de formação continuada para esses profissionais que atuam no ensino superior. Uma vez que muitas instituições, ao contratarem esses profissionais para atuarem como docentes acreditam que o domínio específico dos conteúdos de sua área de atuação seja o suficiente para eles atuarem como professores, esquecendo que a complexidade do exercício pedagógico não se limita apenas ao domínio desses conteúdos científicos.

Conforme apresentamos no decorrer da pesquisa vimos que o crescimento do número de instituições de ensino superior, aumento do número de cursos e matrículas possibilitou como efeito colateral com o surgimento de diversos problemas, tais como, a precarização e intensificação do trabalho docente, baixa remuneração salarial, desvalorização da profissão diante da sociedade, além do surgimento do mal estar docente. Dessa maneira, foi preciso pensar em conjunto de propostas que reconheça e valorize a função do professor como um protagonista, e não apenas de um trabalhador submisso e refém dos interesses do sistema econômico.

As instituições de ensino superior devem elaborar políticas de formação docente de acordo com as suas necessidades próprias. Para que isso se torne possível, é importante que as mesmas criem espaços de discussões entre os docentes em seu local de trabalho, com o objetivo de diagnosticar, problematizar e transformar os problemas encontrados. Tanto o governo em sua esfera federal, estadual e municipal, assim como as instituições devem criar iniciativas direcionadas para a o combate dos problemas psicológicos, como, por exemplo, o mal estar docente, causado pelas más condições de trabalho oferecidas aos docentes.

Dessa maneira, apontamos para a necessidade de elaborações de políticas de formação docente para o ensino superior, pois, a identidade profissional docente, se constrói ao longo de toda a sua trajetória pessoal, e não apenas no momento que inicia e conclui a sua graduação. A formação continuada deve proporcionar aos docentes envolvidos a construção de um pensamento crítico, o qual seja capaz de transformar a realidade em que se encontra inserido

Após a concretização esse percurso investigativo, concluímos que as perguntas elaboradas no início desse trabalho foram respondidas. No entanto, no decorrer desse estudo outras questões surgiram, despertando novas investigações, e novas possibilidades de pesquisa. Dessa maneira, consideramos importante, deixá-las registradas para futuras pesquisas. Dentre outras elencamos as seguintes: a expansão do

ensino superior que se encontra prevista até o final do próximo PNE em 2024 conseguirá atingir esses dados propostos? Caso afirmativo, essa expansão se preocupará também com a qualidade do ensino superior ou apenas os números? Durante essa expansão prevista até 2014 o Brasil investirá em programas de formação e valorização do profissional docente? Existirá um momento na história desse país em que a profissão docente será reconhecida e valorizada tanto pela sociedade como pelo governo?

Como afirma Claro e Profeta (2015, p.197) “[...] bons professores são peças-chave nas instituições de ensino superior. Como qualquer outro profissional, o docente também tem objetivos, necessidades e expectativas com relação à sua atividade e ao seu ambiente de trabalho”. Portanto, esse e outros desafios mencionados acima fazem parte da realidade experienciada pelos docentes nas instituições do ensino superior. No entanto, só conseguiremos superar esses problemas quando tivermos o apoio do Estado e das instituições, pois a construção da identidade docente não é algo que se forma isolada do contexto em que se encontra, ela é influenciada pelo contexto social em que vive. Então em uma sociedade pautada pela desvalorização do profissional docente, em que o mesmo desenvolve a sua identidade em meio a condições de trabalhos precárias, torna-se bastante difícil para o professor construir a sua identidade positivamente. Como melhor argumenta Isaias:

[...] as bases para o enfrentamento dos desafios relativos à docência superior pressupõem iniciativas conjuntas de professores e alunos, em consonância com seus contextos institucionais e com as políticas de educação superior, a fim de favorecerem o desenvolvimento institucional e profissional de todos aqueles que labutam nesse nível de ensino. (ISAIAS 2006, p. 80)

As instituições de ensino superior devem elaborar políticas de acordo com as suas necessidades, para criar espaços de discussões entre os docentes. Esses espaços de encontro devem servir como um espaço para diagnosticar os problemas, fomentar a discussão e reflexão a cerca dos problemas e desafios enfrentados pelos docentes no exercício de sua profissão. Contudo, Ferreira, Maluso e Miranda (2012, p.21) afirmam “[...] será preciso reconhecer que medidas simplistas não são capazes de resolver questões complexas, ou seja, não adianta propor cursos aligeirados, com imposição de temáticas, tampouco soluções pré-aprovadas que não garantam a melhoria da formação [...]”.

No entanto, em algumas instituições de ensino superior “não há incentivos com relação à liberação de carga horária, nem de progressão na carreira para se dedicarem ao

processo de formação para a docência” (FERREIRA, MALUSO e MIRANDA, 2012, p. 21). E dessa maneira, se torna inviável pensar em um projeto de formação continuada para os docentes, se a própria instituição em que eles trabalham não desenvolve ações e nem os estimula, para que isso possa acontecer.

O professor horista não possui tempo previsto na sua carga horária para planejar suas aulas, e quem diria para participar de programa de formação continuada. Dessa maneira, de acordo com Ferreira, Maluso e Miranda (2012, p. 22) é imprescindível que as instituições de ensino superior elaborem políticas institucionais de formação docente “[...] pautada na valorização da docência e no desenvolvimento profissional dos professores a partir de metodologias que tornem a prática objeto de discussão e de aprofundamento”, estimulando, dessa maneira, “o desenvolvimento da identidade profissional docente”.

Enfim, esperamos que essa pesquisa seja um instrumento de reflexão para todos os docentes que buscam a sua valorização profissional e a superação dos problemas enfrentados na construção da sua identidade profissional docente, para as instituições de ensino superior e o Estado brasileiro. E que ambos em conjunto planejem e implementem políticas institucionais direcionadas a qualificação desse professor universitário, pois para atuar como professor hoje é necessário estar sempre em constante atualização, fazendo novos cursos e buscando novos conhecimentos para ajudar a superar os novos problemas que a sociedade apresenta.

REFERÊNCIAS:

BATISTA, Eliane Regina M. . *Os desafios para a formação do professor do ensino superior*: o parecer n. 977/1965. Revista EDUCAmazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente, v. XIII, p. 224, 2014. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4732508> acesso em: 21/08/2015

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BOSI, Antonio de Pádua. *A precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil nos últimos 25 anos*. Revista Educação & Sociedade, Campinas v. 28, n. 10, p. 1503-1523, set/dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf> acesso: 14 de mai. 2015

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf> Acesso em: 12 de dez. 2014

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 10 dez. 2014

BRASIL, *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 09 dez. 2014.

BRASIL. *Lei n. 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em 16 jan. 2015

BRASIL. *Relatório: Comissão assessora para educação superior a distância*. Brasília, MEC, 2002. Disponível: <http://www.nead.ufsj.edu.br/portal/images/docs/comead.pdf> acesso: 14 jan. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Instituiu educação a distância como modalidade educacional. Brasília, 19 dez. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf Acesso: 18 nov. 2014

BRASIL. *Brasil: o estado de uma nação – mercado de trabalho, emprego e informalidade*. – Rio de Janeiro: IPEA, 2006a. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_brasil_desenv_en_2006.pdf Acesso: em 08 de dezembro de 2014

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto nº 5.800*, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, Brasília: MEC, 2006b. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf> acesso: 17 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto nº 6.096*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e dá outras providências. Brasília: MEC, 2007 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm acesso: 16 de jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação. Brasília, 29 dez. 2008a. Disponível: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/724044.pdf> Acesso: 14 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 11.738*, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 16 jul. 2008b. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm Acesso: 28 mai. 2015.

BRASIL. Reuni 2008 – *Relatório de primeiro ano* Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1085> acesso: 19 jan. 2015

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto nº 6.755* de 29 de janeiro de 2009b. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC, 2009b Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm acesso: 18 jun. 2015.

BRASIL. Fundação coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES. *Edital nº 02/2009*, de 25 de setembro de 2009c. Chamada pública do programa institucional de bolsa de iniciação a docência – PIBID, MEC, 2009c. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf acesso: 107 jun. 2015.

BRASIL. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009d. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> acesso: 14 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto n 7.219* de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: MEC, 2010a Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm acesso: 17 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura (2010b). *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf> disponível em: 12/07/2015

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira *Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico*. – Brasília: 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf Acesso : 08 jan. 2015

BRASIL. *Prestação de contas ordinária anual: relatório de gestão do exercício de 2010*. Brasília: MEC, 2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14949:processo-de-contas-anuais-fies&catid=371:prestacao-de-contas-2010: Acesso em jan. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. – Brasília: 2013a. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf Acesso: 08 jan. 2015

BRASIL, Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. *Relatório de Gestão Pibid 2009-2013*, Brasília, 2013b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf> acesso: 10 jun. 2015.

BRASIL. . Ministério da Educação e da Cultura (2014a). *A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192 acesso em: 01/08/2015

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (2014b) *Portaria nº 21*, de 26 de dezembro de 2014b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13375&Itemid=925 acesso em : 14/08/2015

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura (2014c). *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor)*. Disponível em: www.capes.gov.br/educacao_basica/parfor acesso em: 10 jun. 2015

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura (2014d). *Conferência Nacional de Educação 2014 (CONAE)*. Disponível em:
<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf> acesso em: 08/08/2015

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura (2015). *Programa Universidade para Todos (PROUNI)*. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em 18 jun. 2015.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *Análise da Política Pública de Expansão para a Educação Superior entre 1995 a 2010: Uma Abordagem Neo-institucionalista Histórica*. Revista Brasileira de Educação, v. 20, p. 51-76, 2015. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0051.pdf> Acesso e: 03/08/2015

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Revista Educar*, Curitiba, v. 28, p. 125 – 140, 2006. Disponível em
<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28> acesso: 17 jun. 2014

CICILLINI, Graças . A. ; CUNHA, Ana Maria de Oliveira ; BRITO, Talamira Taita R. *Dormi Aluno (a)... Acordei Professor (a): Interfaces da formação para o exercício do ensino superior*. In: Curso de Docência Universitária, 2014 Uberlândia, Anais... Uberlândia: UFU, 2014. p. 05-20 Disponível em:
<http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/> acesso em: 14/07/2015

CLARO, José Alberto C. S. ; PROFETA, Rogério Augusto. Programas de benefícios sociais para docentes no ensino superior brasileiro como forma de reter talentos: um estudo exploratório. *Avaliação* (UNICAMP), v. 20, p. 189-223, 2015. Disponível em:
<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=2172> Acesso em: 02/07/2015

COMINESI, Cynthia M. A resignificação da identidade do docente frente às novas exigências do século XXI. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 6, n. 2, p. 35-43, 2011. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4880> acesso: 18 mai. 2015.

COSTA, Lúcia Cortes da. O Governo FHC e a reforma do Estado brasileiro. *Pesquisa & Debate*, São Paulo, v. 11, n.17, p. 49-80, 2000. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/viewFile/11922/8632> acesso em: 05/082015

CUNHA, Luis Antonio C. R. . *O ensino superior no octênio FHC*. Educação e Sociedade, Campinas, n.82, p. 37-61, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf> Acesso: 02/08/2015

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n.230. p. 34-51, jan/abr. 2011. Disponível: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1772/1380> acesso: 15 nov. 2014

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: BROCK, C., SCHWARTZMAN, S. (orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 197-240, 2005. Disponível em: <https://ia802702.us.archive.org/3/items/EuniceDurham/2005eunice.pdf> acesso: 22 mai. 2015.

EFÉSO, Heráclito (2015). Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/OTY2MDEz/> acesso em: 21/08/2015

FÁVERO, Altair Alberto. *Precarização das condições de trabalho e o mal-estar docente: novas configurações do trabalho do professor universitário* (ISSN 2175-6880). In: V Seminário Nacional Sociologia & Política, 2014, Curitiba. V Seminário Nacional Sociologia & Política - Desenvolvimento e mudanças sociais em contexto de Crise. Curitiba/PR: UFPR, 2014. v. 1. p. 1-15.

FÁVERO, Altair Alberto; MARQUES, Marta. A Investigação-ação na docência Universitária. *Signos*, v. 34, p. 69-79, 2013. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewFile/662/455> acesso em: 29/08/2015

GARCIA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009a.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf acesso: 06 dez. 2014

GARCIA, Carlos Marcelo . *Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro*. Sísifo – Revista de Ciências da Educação, v. 1, p. 7-22, 2009b. Disponível em:

GARCIA, Maria Manuela Alves ; HYPOLITO, Álvaro Moreira ; VIEIRA, Jarbas Santos . As identidades docentes como fabricação da docência. *Revista Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, v. 31, n.1, p. 45-56, jan/abr. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf> acesso: 27 dez. 2014.

GOMES, Luiz Fernando. EAD no Brasil: Perspectivas e desafios. *Revista Avaliação*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 13-22, mar. 2013 Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1414-40772013000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt acesso: 27 abr. 2015.

GROPPO, Luís Antonio. *Das origens ao colapso do Estado de Bem-Estar: uma recapitulação desmistificadora..* Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 20, p. 68-75, 2005. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/art07_20.pdf Acesso em 04/08/2015

GUERRA, Lenin Cavalcanti Brito; FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo. O Processo de Criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI): interesses e escolhas no Congresso nacional. *Revista Política Hoje*, vol, 18. n.2, 2009. Disponível em:

<http://www.revista.ufpe.br/politica/hoje/index.php/politica/article/viewArticle/32> acesso: 19 fev. 2015.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Dilvo Ristoff ; Palmira Sevegnani. (Org.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: INEP, 2006, v. 5, p. 63-84. Disponível em:

<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/452> acesso em: 21/08/2015

MANCEBO, Deise ; MAUÉS, Olgaíses Cabral ; CHAVES, Vera Lúcia Jacob . *Crise e Reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente*.

Educar em Revista, v. 28, p. 37-54, 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28> acesso: 28 mar. 2015

MANCEBO, Deise ; VALE, Andréa Araujo do ; MARTINS, Tania Barbosa . Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, p. 31-50, 2015.

MASSETO, Marcos T. *Competência pedagógica do professor universitário*. – São Paulo: Summus, 2003. Disponível em:
<https://www.gruposummus.com.br/indice/10641.pdf> acesso em: 21/08/2015

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo ; MELO, Geovana F. ; MALUSA, Silvana.. A socialização profissional de professores na educação superior. *Educação e Filosofia* (UFU. Impresso), v. 26, p. 259-288, 2012. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia> acesso: 19/08/2015

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 793 – 812, out/dez. 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf> acesso: 18 jun. 2015

MOROSINI, Marília Costa (org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível: <http://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2134.pdf> acesso: 29 jan. 2015.

NÓVOA, Antonio. *Profissão Professor*. Porto Editora: LDA, 1995

OLIVEIRA, Dalila Andrade . Os trabalhadores docentes e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*. v. n.1, p. 17-36, 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/02.pdf> acesso: 27 mai. 2015.

PAULA, Maria de Fátima Costa de . A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. *Revista da rede de avaliação institucional da educação superior*, Campinas, v. 8, n.4, p. 53-67, dez. 2003. Disponível em:
<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1245> acesso: 16 dez. 2014.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. *Salto para o futuro: edição especial profissão docente*. Rio de Janeiro: 2009. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf> acesso: 27 jan. 2015.

PERRY, Anderson. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pg. 09-23.

PICADO, Luís. *Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente*. [artigo científico] Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf> acesso: 29 mai. 2015.

RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5). Disponível em: http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Doc%C3%Aancia%20da%20edu%20superior.pdf acesso em: 14/07/2015

RUZA, Fábio Machado ; SILVA, Santuza Amorim ; PADUA, K. C. . Ser professor universitário: identidades construídas entre aspectos de satisfação e insatisfação profissional. *Revista Linhas Críticas* (UnB), v. 21, p. 179-199, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/15199> acesso em: 17 jun. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007

SILVA, Caetana Juracy Resende. (Org.) *Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal: Ed. IFRN, 2009. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/4713_Lei%20n%C2%BA%2011.892%20-%20Comentada.pdf acesso: 29 dez. 2014

SORDI, Mara R. Lemes de. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Lima P. A ; CASTANHO, M. E.. (Org.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2007, p. 231-247.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro . *Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência*. Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso), v. 14, p. 327-342, 2014. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12749&dd99=view&dd98=pb> acesso em: 17/08/2015

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CIP – Catalogação na Publicação

G643e Gonzatto, Cosmo Rafael
Expansão do ensino superior e identidade docente : desafios
de uma profissão em crise / Cosmo Rafael Gonzatto. – 2015.
89 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

1. Educação superior. 2. Docentes. 3. Políticas
educacionais. I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 378